

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Daniela de Oliveira Pereira

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE ABERTA
DO BRASIL**

**MARIANA
2017**

Daniela de Oliveira Pereira

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE ABERTA
DO BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Metodologias de Ensino e Tecnologias da Educação (PEMETE)

MARIANA
2017

P436f

Pereira, Daniela de Oliveira.

A Formação Docente no Contexto da Universidade Aberta do Brasil
[manuscrito] / Daniela de Oliveira Pereira. - 2017.

119f.: il.: tabs.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de
Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-
Graduação em Educação.

Área de Concentração: Educação.

1. Formação de Professores. 2. Educação a Distância. 3. Universidade Aberta do
Brasil. 4. Foucault, Michel, 1926-1984. 5. Processos de Subjetivação. I. Mendes,
Cláudio Lúcio. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU: 377.8



Daniela de Oliveira Pereira

“A formação docente no contexto da Universidade Aberta do Brasil.”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof. Dr. Cláudio Lúcio Mendes
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Jacks Richard de Paulo
Universidade Federal de Ouro Preto

Prof. Dr. Ronei Ximenes Martins
Universidade Federal de Lavras

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, uno e trino, princípio e fim de todas as coisas, e a **Nossa Senhora**, minha mãe querida, pelas infinitas bênçãos que, todos os dias, descem de Suas mãos generosas sobre minha vida.

Àqueles que mais amo, **Marques e Fátima**, meus pais, e **Eduardo**, meu esposo, imprescindíveis. Eles ouviram meus desabafos e presenciaram meus momentos de silêncio e de angústia, de ansiedade incontrolável, de gritos... Entenderam minhas ausências, foram pacientes, me acompanharam, sentiram, participaram, incentivaram, rezaram, aconselharam... (São tantos os verbos que não cabem aqui!) E dividiram comigo o peso desta jornada (e de tantas outras), não me deixando desistir, mesmo quando o cansaço falava mais alto e eu já não mais acreditava que seria capaz. Mas eles nunca duvidaram disso.

Por isso e por muito mais, qualquer agradecimento vai ser muito pouco. Então ofereço meu amor, certa de que em minhas outras conquistas vai haver muito deles.

Ao **Prof. Cláudio**, meu orientador, por ter me apresentado a Foucault e aos Estudos Culturais, melhorado minha escrita acadêmica, despertado em mim o desejo de questionar, de perceber possibilidades e aumentado ainda mais a minha paixão pelas tecnologias.

Ao **Prof. Ronei e ao Prof. Jacks**, membros das bancas de qualificação e de defesa, pelo cuidado e envolvimento com meu texto, pelo carinho e, principalmente, pelas valiosas contribuições dadas a este trabalho – todas acatadas.

À **Prof.^a Elinor**, pela revisão deste trabalho. Ela, quando eu tinha poucos meses de vida, me abençoou para que gostasse de estudar Português.

Ao **Ricardo**, my English teacher, amigo, conselheiro, consultor de assuntos aleatórios... Foram tantos os momentos de aprendizado do inglês (claro...), de puxões de orelha, de piadas sem graça que me fizeram rir (nem tanto...), de conversas sérias, de “tira o pé do acelerador”! Seus conselhos são para a vida.

À **Isabella**, minha terapeuta. E algumas perguntas: O que será que ficou, hein? Vamos deixar fluir, né? Pegou pra você? Essas e tantas outras reflexões que só nós duas entendemos fizeram toda a diferença. Obrigada por caminhar comigo e por me ajudar a começar a enxergar que tudo tem dois lados (às vezes até mais!). E que a vida é para ser vivida com leveza!

Aos amigos de sempre e aos conquistados no Mestrado. E, em especial, à **Michelle**, amiga-irmã acadêmica que vai ficar para a vida toda, pelas palavras de incentivo, por risadas, sufocos (que não foram poucos...) e experiências compartilhadas. Perdi as contas de quantas vezes fomos cúmplices e nos apoiamos, em presença e em oração. Especiais são os irmãos de sangue, mas os que a vida se encarrega de colocar no nosso caminho são presentes de Deus.

A **Rondon**, colega ufopiano, ex-chefe, irmão acadêmico e mestre, pelo carinho de sempre, por incentivo, dicas, conselhos, correções de projeto, enfim, por tudo.

Eleger a quem agradecer neste momento é muito difícil. Uma trajetória acadêmica não se fez sem múltiplas colaborações. Assim, peço ajuda a Fernando Pessoa. Cada um que ler estas linhas pode perceber a importância que teve e tem na minha vida.

“Citar é ser injusto. Enumerar é esquecer. Não quero esquecer ninguém de quem não me lembre. Confio ao silêncio a injustiça. A ânsia de ser completo leva ao desespero de o não poder ser.”

RESUMO

Esta pesquisa analisa a formação continuada de professores feita na Educação a Distância (EAD), no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), e a apropriação de seus dispositivos tecnológicos. Levando em consideração que a EAD vem ocupando lugar de destaque nas políticas educacionais, estas discussões devem ir além de aspectos operacionais e direcionar-se tanto para as dimensões sociais e histórico-culturais que permeiam os procedimentos de ensino-aprendizagem quanto para a compreensão dos usos dos artefatos tecnológicos na formação da subjetividade docente. Portanto constitui objetivo desta dissertação problematizar como os usos das tecnologias e a diversidade cultural têm sido inseridos na formação de professores por meio da EAD, especificamente no contexto da UAB, que é ação resultante de uma política pública. O estudo se insere na perspectiva da abordagem qualitativa, com uso da pesquisa bibliográfica e documental. Para o desenvolvimento do trabalho, são feitas aproximações com os Estudos Foucaultianos da subjetivação e dos procedimentos microfísicos de poder-saber e, como inspiração, com a argumentação baseada nos Estudos Culturais. Além disso, consideram-se leis, decretos, resoluções, portarias e outros documentos oficiais que se referem à UAB, no período de 2005 a maio de 2017, para identificar a centralidade hegemônica de ideias neoliberais e de interesses privados nesses discursos. Mas se destaca que as formas como são inseridos os dispositivos tecnológicos e a diversidade cultural na formação docente ficam a cargo de cada instituição de Ensino Superior consorciada, que tem autonomia para definir, nos projetos político-pedagógicos dos cursos a distância, o currículo, o material didático, a forma de avaliação, a gestão, a equipe, a infraestrutura, entre outros itens. Assim, pode-se dizer que a UAB, segundo o aspecto foucaultiano, é uma forma de governo que conduz a formação de professores por meio da EAD e orienta o que deve ser e o que priorizar. Como ação decorrente de uma política pública, a UAB se expandiu com promessas inovadoras, modernizantes e democratizantes no campo da formação, mas, na verdade, constituída por mecanismos e estratégias que produzem jogos de poder e verdades sobre os professores e a formação docente.

Palavras-Chave: Formação de Professores, Educação a Distância, Universidade Aberta do Brasil, Foucault, Processos de Subjetivação.

ABSTRACT

In this work, we analyze the teachers continued formation through distance education (EAD), in the context of the Universidade Aberta do Brasil (UAB), and the use of its technological tools. Take into account that EAD has been important in the educational policies, the discussions around the system should go beyond operational aspects and be related to both social and historic-cultural dimensions that are involved the teaching-learning procedures as well as understanding of the uses of technological tools in teachers formation. In this sense, the objective of this dissertation is to problematize how the uses of technology and the cultural diversity has been inserted in EAD teachers formation, specifically in the context of UAB, considering it as an action resulting from public policy. The work is inserted in the perspective of the qualitative approach, using bibliographical and documental research. In order to develop work, there are alignments with Foucauldian Studies about subjectivation and microphysical procedures of power knowledge and, as inspiration, with the argumentation around Cultural Studies. From the analysis of laws, decrees, resolutions, ordinances and other official documents, referring to UAB in the period from 2005 to May, 2017, we observe hegemonic centrality of the neoliberal ideas and private interests in these regulations. The way in which technology and cultural diversity are inserted in teachers formation is a responsibility of each accredited high education institution, which has autonomy to define— in the political-pedagogic projects of distance courses – the curriculum, the text books, the evaluation, the management, the team, the infrastructure, among others. So, we can say that UAB, under foucauldian perspective, is a way of government that leads teachers formation through EAD and guides what this formation should be and what to prioritize. As action stemming from public policy, it has expanding with innovative, modern and democratic promises in the field of formation, but, in reality, it is constituted by mechanisms and strategies that produce games of power and truths about teachers and teachers formation.

Keywords: Teachers formation, Distance education, Universidade Aberta do Brasil, Foucault, Subjectivation processes.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 ESTUDOS FOUCAULTIANOS E ESTUDOS CULTURAIS: AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	21
2. EAD: ESPECIFICIDADES	28
2.1 EAD e UAB: um pouco do contexto histórico	32
3. EAD: O QUE FALAM AS PESQUISAS E AS PRODUÇÕES	42
3.1 Contexto escolar, tecnologias e cultura	42
3.2 O que se diz sobre a EAD e caráter ufanista dos textos	44
3.2.1 Caráter ufanista dos textos sobre EAD	55
3.3 EAD nas políticas públicas de formação continuada de professores	59
3.4 EAD e formação docente	64
4. FORMAÇÃO DOCENTE NA UAB	71
4.1 Categorias Analíticas	73
4.1.1 Categoria Histórico-Legal	73
4.1.2 Categoria Financiamento	78
4.1.3 Categoria Gestão	81
4.1.3.1 Gestão da UAB	83
4.1.4 Categoria Formação	85
4.2 Nada é tão simples como parece	90
5 REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA E POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS	94
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
APÊNDICE	114
Quadro 1 – Documentos analisados	114
Quadro 2 – Perguntas feitas aos documentos analisados	118

“Nem a salvação nem a perdição residem na técnica. Sempre ambivalentes, as técnicas projetam no mundo material nossas emoções, intenções e projetos. Os instrumentos que construímos nos dão poderes, mas, coletivamente responsáveis, a escolha está em nossas mãos” (LÉVY, 1999).

INTRODUÇÃO

As transformações na estrutura produtiva das sociedades capitalistas contemporâneas, também impulsionadas pelos avanços tecnológicos, criaram novos contextos culturais e novos modos de perceber e de compreender o mundo, além de colocar desafios teóricos e práticos para todas as áreas do conhecimento. Um movimento geral de virtualização, entendida como um campo de possibilidades em curso, afeta a comunicação, a educação, o funcionamento da economia e várias outras instâncias, inclusive a constituição dos sujeitos. As novas estratégias dos processos de subjetivação estão alicerçadas na informação e todas as atividades humanas são influenciadas diretamente por elas. Na crescente convergência de tecnologias, os diversos campos do saber tornam-se interligados, transformando a maneira como as atividades são pensadas.

Problematizar as questões que advêm deste cenário torna-se cada vez mais urgente, principalmente com a emergência da cibercultura, que desafia currículos e docentes com possibilidades de socialização, aprendizagem colaborativa e interatividade, mediadas pelo ciberespaço. Esses conceitos não são provenientes da cibercultura, mas potencializados por ela (SANTOS, 2005). Assim, emerge a necessidade de formação de relações de ensino-aprendizagem diferentes, em que as informações sejam ressignificadas para serem transformadas em conhecimento. Nesta sociedade do conhecimento, os sujeitos devem estar dispostos a *aprender a aprender* constantemente, cada vez mais e das mais variadas maneiras. Portanto a educação, na tentativa de assimilar mudanças e necessidades da contemporaneidade, tende a se transformar para refletir as exigências e perspectivas que as tecnologias, a globalização e, consequente e concomitantemente, o mundo do trabalho¹ impõem (NUNES; SALES, 2013).

Em relação à cibercultura, Lévy (1999) destaca que é necessário levá-la em conta, uma vez que a internet não pode resolver, como em um passe de mágica, os problemas sociais e culturais do planeta. O crescimento do ciberespaço deriva do movimento dos jovens que desejam experimentar, de maneira coletiva, formas de

¹ Lyra (2010) considera que o mundo do trabalho é a organização do trabalho, dos trabalhadores em sindicatos e as condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora. Bittar (1997) considera o mundo do trabalho como a estrutura econômico-social do trabalho, influenciada pelo sentido do trabalho, das tecnologias e da globalização, que são ações que potencialmente produzem formas e determinam direções de mudanças em instituições sociais e econômicas do presente e do futuro. Entendemos, portanto, que o mundo do trabalho é um contexto social e historicamente construído.

comunicação diferentes das propostas pelas mídias clássicas. Assim, é preciso explorar, nos planos econômico, cultural, político e humano, as potencialidades do *novo* espaço de comunicação que se abre. E a cibercultura também se apresenta como *o novo*, abrangente e ilimitado, diferente das formas culturais anteriores, pois é produzido sem um sentido global determinado. Além disso, ela leva as mensagens de volta ao contexto, com uma universalidade que não depende da fixação ou redução de sentidos ou significações. O que ocorre é a interconexão das mensagens entre si, a vinculação constante com as comunidades virtuais que lhes atribuem sentidos, em um movimento de contínua renovação.

Diante da emergência da nova configuração, o ciberespaço, também chamado de rede, é definido como o novo meio de comunicação que se origina da interconexão mundial dos computadores, abrangendo tanto a infraestrutura material quanto o universo de informações que encerra. Quanto à cibercultura, é o conjunto de técnicas materiais e intelectuais, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço.

É importante lembrar que a tecnologia não está separada da sociedade e da cultura, sendo uma das possibilidades de análise dos sistemas sociais e técnicos globais. Como as atividades humanas abrangem as interações entre pessoas, entidades materiais, naturais e artificiais e ideias e representações, não é possível separar o sujeito do ambiente, dos símbolos e das imagens aos quais atribui significados, da mesma maneira que não se pode separar o mundo material das ideias, das técnicas produzidas e do sujeito que as concebeu (LÉVY, 1999).

As tecnologias são, pois, produtos da sociedade e da cultura (entendida como a dinâmica das representações) e as relações são construções de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam, de diferentes maneiras, as técnicas, carregando consigo implicações sociais e culturais variadas, ideias, interesses econômicos e estratégias de poder. Assim, a sociedade está condicionada, mas não determinada, por suas técnicas. Estas abrem possibilidades, no entanto não determinam as causas do fenômeno; portanto podem não ser boas, más ou neutras, pois dependem dos contextos, usos, interesses e pontos de vista (LÉVY, 1999).

Proposta que ganha espaço no Brasil, a EAD não é temática nova, porém assumiu conotações diferenciadas no final do século XX e início do século XXI, com o advento da globalização e o avanço tecnológico, que transformaram o conhecimento em fator de produção. Como a formação inicial e a continuada passam a ter papel essencial

na sustentação do sistema capitalista, a EAD mostra-se como estratégia capaz de atender tanto os interesses do capital quanto as iniciativas de emancipação dos sujeitos, tornando-se assunto urgente a ser discutido nas pesquisas em Educação (DURAN, 2015).

Entretanto os estudos e trabalhos sobre a EAD e a formação de professores não têm levado ao consenso. Alguns autores procuram destacar as vantagens da modalidade, enquanto outros, os limites, como a expansão do Ensino Superior e a formação aligeirada e em massa dos professores. Assim, as pesquisas revelam diferentes contextos, tendências e contradições na área, além de teorias e práticas que mostram a implantação e o funcionamento de cursos a distância. Percebe-se, nas abordagens, que termos e expressões (formação continuada, educação a distância e on-line, sociedade em rede, ensino a distância, uso de tecnologias) se misturam e a discussão sobre a educação propriamente dita acaba sendo relegada a segundo plano (PRETTO; RICCIO, 2010).

Com base no exposto, a temática deste estudo é a formação continuada de professores por meio da EAD e a apropriação cultural dos dispositivos tecnológicos correspondentes. E a UAB é o objeto de estudo.

O Sistema UAB é uma ação decorrente de política pública surgida da articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), a qual, com a extinção da SEED em janeiro de 2011, assumiu a organização da UAB, visando à expansão da Educação Superior, conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Operacionalmente, a UAB articula-se com instituições públicas de Ensino Superior, estados e municípios a fim de consolidar seu papel na nova política de formação de professores (DUTRA, 2013).

Cabe-nos justificar a importância da temática escolhida. Para isso, foram examinados alguns trabalhos considerados relevantes, que se tornaram referência para o início do desenvolvimento desta investigação. Ficou evidente que é preciso conhecer e discutir as especificidades da EAD, tendo em vista que a experiência docente no ensino presencial difere da praticada na EAD, mas que os envolvidos no sistema educativo são igualmente responsáveis pela aprendizagem, que se dá de maneira colaborativa (NUNES; SALES, 2013; GITAHY; JOSÉ, 2013).

Além dessas argumentações, o interesse pela investigação sobre a EAD é justificado pelo fato de que alguns trabalhos (COUTO, 2006; BARRETO, 2010; FREITAS, 2007) consideram a modalidade como estratégia central no conjunto de políticas de formação de professores inspirada pelos organismos internacionais. Outros

estudos destacam que não se pode ignorar a influência das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)² nos mecanismos de ensino-aprendizagem, sob o risco de se desconectar a escola da sociedade na qual está inserida. É necessário pensar em redes de formação e aprendizagem que superem a lógica da simples distribuição de informações e articulem as tecnologias digitais com a forma de pensar do ser humano (LIZ; QUAREZEMIN, 2014; PRETTO; RICCIO, 2010). Alguns autores argumentam que as pesquisas sobre EAD se fundamentam na crescente preocupação política com a formação de docentes, principalmente para atuar no Ensino Médio, cuja demanda promete crescer graças aos programas governamentais de incentivo ao acesso e à permanência das crianças nas escolas (BARBOSA, 2010; MELO, 2011; POSSOLLI, 2012).

Algumas investigações destacam que a EAD se mostra, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação adequada para o atendimento de novas demandas decorrentes das modificações na ordem econômica mundial. A existência de culturas variadas exige dos docentes uma formação que permita atuar de maneira crítica e contextualizada e que dê conta de fortalecer a ética e a cidadania na cibercultura. A interconexão global e o desenvolvimento constante de novas tecnologias geram mudanças nas relações tempo-espço, que acabam influenciando o funcionamento da sociedade. O contato mediatizado dos sujeitos com outras culturas gera efeitos de descontextualização e recontextualização, fornecendo novas referências para o entendimento do contexto local. Assim, apesar de ser o uso da EAD explicado de maneira mais clara por razões econômicas, geográficas e de inclusão tecnológica, as questões relativas à mediação realizada pelas suas tecnologias justificam

² Na sociedade atual, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e as mídias digitais desempenham importante papel, tanto como instrumentos simbólicos da cultura quanto como representação do pensamento por meio de práticas sociais que são desenvolvidas com linguagens diversificadas. Entende-se que tecnologia é um conceito com significados que variam conforme o contexto, podendo ser compreendidas como artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, procedimento de criação, o conhecimento sobre técnica etc. A importância do entendimento desse conceito está diretamente relacionada à produção e ao uso social das TDIC como elemento que medeia a relação entre o sujeito e a realidade. Dessa forma, as TDIC são compreendidas como as tecnologias digitais que auxiliam na comunicação e no tratamento da informação (ALMEIDA; VALENTE, 2015). O termo *tecnologia digital* aparece no Glossário CEALE (2014): um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto ou a convergência de todos eles, que aparecem na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem conhecida (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados. As tecnologias digitais surgiram no século XX e mudaram profundamente a indústria, a economia, a sociedade. Em síntese, o mundo. Formas de armazenamento e de difusão de informação foram alteradas, gerando debates em torno da relação da humanidade com o passado, o presente e o futuro.

a utilização na formação e atuação dos professores e a consequente investigação sobre seus efeitos (BELLONI, 2012; CARVALHO, 2009).

Além disso, a compreensão da EAD como um fenômeno massificador pressupõe a análise dos fatores que a determinam e que se efetivam por meio da articulação do Estado com o capital. À EAD é atribuído um nível de inovação, diversificação e legitimidade, considerando-se as tecnologias, o que faz com que se torne muito representativa na educação contemporânea. As transformações na economia, no trabalho e na cultura exigem, cada vez mais, mudanças nos sistemas educacionais e a EAD não pode ser considerada apenas como artifício para superação de problemas emergenciais ou fracassos dos sistemas educacionais (BELLONI, 2012; NASCIMENTO, A., 2015). Cabe lembrar que pedagogia e tecnologia são procedimentos sociais e, como tais, se aproximam. Assim, a socialização de crianças e jovens inclui a preparação para o uso crítico das novas tecnologias disponíveis. Dessa forma, não há como negar a importância dos recursos da EAD na formação de professores, lembrando que o país tem extensas dimensões territoriais e múltiplos contextos culturais. Portanto é necessário problematizar como essa formação vem ocorrendo, de modo a fazer emergir, sem exageros, a crítica a respeito do uso das tecnologias da EAD (FOLETTTO, 2010).

É evidente a importância das tecnologias em todos os setores da sociedade. Elas vêm provocando transformações nas relações sociais e de trabalho, na cultura, na produção do conhecimento e nas formas de ver e pensar a realidade. Essas mudanças exigem um olhar mais cuidadoso sobre a forma como a inserção dessas tecnologias vem ocorrendo no cotidiano do sujeito contemporâneo e como ele se apropria delas. De fato, os dispositivos tecnológicos estão se tornando parte do tecido social e não podem ser analisados somente como ferramentas, mas como constituintes e mediadores na apropriação da cultura (NASCIMENTO, N., 2014). Assim, faz-se urgente pesquisar como se dá a formação de quem trabalha na formação humana, para explorar todo esse aparato tecnológico.

No contexto das tecnologias, não se pode deixar de mencionar a EAD como uma modalidade de ensino em que ocorrem ações constantes de experimentação. Em virtude da inovação tecnológica, que ocorre a todo momento, é preciso renovação contínua, o que faz o trabalho com a EAD ser desafiador, principalmente em razão da diversidade de contextos e culturas. Nesse sentido, é necessário atentar para o fato de que os sujeitos podem se pautar tanto pela racionalidade quanto pela irracionalidade, orientando-as

apenas para as finalidades que desejam atingir, sem levar em consideração o contexto sociocultural. O que acontece, nesse caso, é somente o uso instrumental da razão, não importando os meios para atingir os fins. No entanto a formação educacional por meio da EAD exige que os sujeitos se posicionem e, para isso, tem de ser comunicativa a racionalidade. Assim, não é possível realizar a EAD com uma visão puramente prática, dado o risco de utilizar os dispositivos tecnológicos apenas como objetos de comunicação, em vez de explorar suas potencialidades de objetos culturais (FOLETTTO, 2010).

Em um contexto em que convivem o global e o local, as TDIC utilizadas na EAD têm papel essencial, pois podem criar tanto possibilidades para a emersão das particularidades de cada contexto cultural quanto problemas para a aproximação de culturas diferentes. Professores e alunos podem se constituir como sujeitos do conhecimento, nas interações que desenvolvem em rede. Assim, não é satisfatório treinar os professores em cursos de formação apenas para o uso das tecnologias, que são frutos da criação humana. É premente que eles as percebam como recursos didáticos a serviço da educação e objetos que podem promover a reflexão. Trata-se de um sistema complexo de comunicação, no qual são utilizados códigos e símbolos, culturais e tecnológicos, que precisam ser analisados, de modo a promover a troca, o entendimento e a comunicação entre as culturas. Mas as TDIC podem se tornar instrumentos de veiculação e reprodução das formas de dominação e controle que promovem mais segregação do que diversidade cultural e a proliferação de uma cultura de massa coercitiva, não a transformadora (BRAGA, 2007; PROCÓPIO, 2011).

Uma pergunta que justifica a importância de pesquisar a formação de professores na EAD se refere à maneira com que os programas de formação e as políticas públicas levam em conta o contexto cultural dos docentes. De acordo com Barreto (2010), a EAD vem ocupando lugar central nas políticas educacionais, que devem ir além dos aspectos operacionais, portanto se relacionam às dimensões histórico-culturais. A utilização dos princípios de mercado na orientação das questões educacionais tem feito reduzir as TDIC à EAD, além de favorecer a transformação da educação em mercadoria (OLIVEIRA, 2009).

Dessa forma, é urgente a problematização dos cursos de formação de professores na EAD, na tentativa de apreender como se efetiva a interação com um roteiro ideal pré-estabelecido. E levantar dúvidas, até procurar saber se os interlocutores compreendem o conteúdo a ser trabalhado e se realmente há autonomia quanto a esse tempo de

interação. Além disso, analisar a possibilidade de os ambientes digitais, usados nos cursos de formação promoverem movimentos de crítica, reflexão e resistência. E de considerarem os professores como sujeitos sociais inseridos em determinadas circunstâncias sócio-históricas. Assim, uma das grandes preocupações reside no fato de que a racionalidade das políticas públicas acaba orientando para a adaptação às condições existentes, em detrimento da emancipação dos sujeitos (FOLETTTO, 2010).

Conforme foi dito, este estudo se delinea com a problemática da formação docente por meio da EAD. E por que a escolha da UAB como objeto de pesquisa? Compreendemos que as tecnologias representam não somente teorias, métodos e estratégias educacionais, mas reconfiguram a educação e os sujeitos participantes do mecanismo de ensino-aprendizagem conforme as regras ou interesses daqueles que elas representam. Além disso, apesar de ser discurso da UAB levar a educação a diversas pessoas em lugares longínquos, entendemos que, por meio de dispositivos e enunciados, essa ação, decorrente de uma política pública, acaba por legitimar um tipo de cultura que se fundamenta na tecnologia como chave-mestra do conhecimento, apresentada muitas vezes como verdade dada e indiscutível.

Com efeito, o questionamento a respeito da expansão global da Educação Superior na contemporaneidade e da análise das modalidades de ensino, entre as quais a EAD, postula ampla discussão sobre a interface entre a Educação e as relações produtivas, principalmente a partir de década de 90. Para o debate, faz-se necessário relacionar a Educação Superior a interesses dos grupos econômicos e organismos multilaterais e suas estruturas de poder, além dos movimentos de resistência da classe trabalhadora. Por um lado, para esses grupos, a Educação é condição *sine qua non* para manutenção da hegemonia política prevalecente e mecanismo de expansão e reprodução do capital. Por outro, para a classe trabalhadora, a Educação é também condição essencial para inserção social e cultural, além de contribuir para a desconstrução de movimentos de exclusão social, uma vez que possibilita o desenvolvimento de potencialidades, habilidades e conhecimentos e a apropriação de saberes construídos historicamente, permitindo a transformação mais consciente da realidade (SANTOS, 2008).

Assim sendo, as estratégias das políticas educativas pautam-se na satisfação de interesses imediatos de grupos específicos, sem levar em consideração os interesses da formação propriamente dita, desvinculada de intenções. Ao que tudo indica, o projeto de expansão da Educação Superior, mesmo pela EAD, é marcado pelo viés

economicista, justificado, principalmente, pela necessidade de flexibilização e de desenvolvimento e aperfeiçoamento de habilidades profissionais. Por meio da Educação e da formação de professores, os países teriam condições de competir no sistema econômico mundial. Nesse contexto, a expansão do capital envolve ações e políticas de ajuste e a redefinição do papel do Estado, provocando mudanças nas políticas públicas e, conseqüentemente, no papel e nas finalidades da Educação (SANTOS, 2008).

No Brasil, percebe-se, desde a década de 1930, a apreensão política em relação à formação docente. Essa preocupação pode ser observada pela elaboração constante de leis e medidas políticas, como foi o caso da UAB, com vistas a aumentar o contingente de professores, principalmente da Educação Básica (BARBOSA, 2010). A necessidade premente de formação, prioritariamente por meio da EAD, induz à suposição de que o uso de suas práticas, fomentado pelas políticas públicas, extrapola o que vem sendo preconizado como verdadeiro nos discursos de produção desse campo e fica voltado para a produção de determinados tipos de sujeitos. Para Nascimento (2015), na constituição política da EAD, à primeira vista, os sujeitos ocupam determinadas posições nos mecanismos de aprendizagem. Os discursos priorizam os dispositivos tecnológicos, definindo os sujeitos do financiamento, da aprendizagem e da cultura dos cursos a distância. Portanto se trata de um estudo múltiplo, imbricado, uma vez que a análise da cultura é complexa, por envolver identidades e mecanismos de subjetivação. Nesse contexto, as TDIC promovem profundas transformações, na medida em que passam a difundir informações e conteúdos a todos. A tecnologia, portanto, passa a ser vista como linguagem que permeia e atravessa a relação dos sujeitos com o mundo, pela cibercultura.

Dessa forma, as mudanças que ocorreram com o desenvolvimento das tecnologias e comunicações foram estabelecidas também no modo de produção, transformando as formas de trabalho e interferindo na Educação. De maneira específica, a EAD tem as origens e o crescimento ligados à acumulação e às relações entre capital e trabalho, já que foi criada para atender a demanda inerente à massa de trabalhadores e pessoas excluídas da educação formal (CARVALHO, 2009). Assim, para a compreensão da influência dos modelos econômicos no campo da Educação e, em particular, na EAD, é necessário lembrar que todos os campos da vida social no pós-guerra foram atravessados pelo modelo econômico capitalista. O paradigma industrial inspirava as ações do Estado, que organizava a Educação, a saúde, o transporte e outras

áreas em bases fordistas, fundamentado no modelo racionalizado e planejado em larga escala e na lógica de massa (BELLONI, 2012).

Diante desse cenário, apresenta-se a questão principal desta pesquisa, que se desdobra em três complementares:

Com base nas políticas públicas propostas, como vem ocorrendo a formação docente por meio da EAD, especialmente no que tange ao entendimento e ao domínio das ferramentas tecnológicas e ao tratamento da diversidade cultural, no contexto da UAB? Como a literatura educacional aborda a questão por meio de sua produção? Quais são os efeitos³ da UAB como ação decorrente de uma política pública que, em contextos culturais diversificados, transforma a EAD em modalidade de ensino massificadora? De que maneira os usos das ferramentas da EAD são compreendidos na formação da subjetividade docente?

Partindo dessas questões, definem-se os objetivos que vão nortear a realização desta pesquisa. A análise de investigações sobre EAD aponta para a proposição de objetivos variados. De modo geral, os estudos concentram-se na formação de professores e pretendem avaliar a mudança de significado da modalidade no Brasil, diante do incentivo dado pelo governo federal, no período que antecedeu a administração do presidente Michel Temer, às licenciaturas, em vista da carência de docentes. Esses trabalhos procuram examinar o panorama geral da Educação Superior no Brasil, conhecer as políticas de EAD e seu percurso histórico, definir bases conceituais que ajudem a pensar os efeitos do uso da modalidade na Educação Superior e na formação continuada, além de refletir sobre os relatos de gestores de licenciaturas da UAB. De modo mais específico, as investigações buscam analisar aspectos da formação de professores realizada por meio de cursos a distância, tendo como base elementos da formação presencial e da legislação. Esses estudos pretendem investigar a formação de professores que atuam em cursos de licenciatura a distância e as percepções dos docentes como alunos de EAD, a fim de verificar a influência das TDIC no mecanismo de ensino-aprendizagem, compreendendo-as como estruturantes de novas práticas de comunicação, formação e aprendizagem. Além disso, os trabalhos procuram discutir as características e estruturas dos cursos de formação continuada de

³ É no sentido foucaultiano que falamos em efeito, ou seja, buscamos analisar o que as práticas fazem, sem nos preocupar com a noção de origem que emana com a procura da causa. Buscamos identificar o papel desempenhado pelas práticas, que, em seu conjunto, podem ser entendidas como técnicas, tecnologias e procedimentos de poder (RODRIGUES, 2016). De maneira específica, neste trabalho, entendemos por efeito aquilo que o governo de Estado produz, por meio da UAB, produzindo um determinado tipo de sujeito docente.

professores e verificar o posicionamento dos sujeitos na definição das metas de qualificação, por meio da análise das políticas e programas governamentais.

Outras investigações se propõem a problematizar e apreender os significados da institucionalização da EAD no país, relacionando-os à exigência de formação de sujeitos e à necessidade de normatizar a população. Nessa linha, intenciona-se explorar o discurso da UAB, a fim de compreender os efeitos de verdade nas políticas públicas de EAD, além de demonstrar o movimento das tecnologias digitais como estratégias que fazem com que o modelo de formação continuada de professores pela EAD se torne mais atraente e se consolide como o melhor. Para isso, essas investigações examinam os discursos oficiais e os marcos regulatórios da EAD para a expansão da formação de professores, tendo como ponto central a forma como as tecnologias têm sido recontextualizadas nas políticas educacionais.

Com base nessas argumentações, este trabalho tem o seguinte objetivo geral: problematizar a maneira pela qual a formação docente por meio da EAD tem contemplado a inserção das tecnologias e a diversidade cultural no contexto da UAB como ação decorrente de uma política pública.

E tem os seguintes objetivos específicos: discutir como a literatura educacional aborda a formação docente por meio da EAD; analisar os efeitos da UAB como ação decorrente de política pública que transforma a EAD em modalidade de ensino massificadora, em contextos culturais diversificados; compreender como o uso dos dispositivos é pensado nas políticas públicas para recriar a prática docente, de modo que o professor possa se apropriar das tecnologias e utilizá-las nos vários contextos culturais para a produção de conhecimentos; investigar como são propostos, na UAB, os usos das ferramentas tecnológicas que interferem na formação da subjetividade docente.

Assim, no Capítulo 1 são tratadas as questões teórico-metodológicas e a argumentação de acordo com os Estudos Culturais, como inspiração, e os Estudos Foucaultianos, que tratam da subjetivação e dos procedimentos microfísicos de poder-saber. Além disso, são abordados aspectos metodológicos inspirados na Análise de Conteúdo, que serviram para organização e investigação dos documentos relativos à UAB. O Capítulo 2 propõe um panorama da EAD e suas especificidades, além de um histórico da EAD e da UAB. O Capítulo 3 apresenta a discussão que pesquisas e produções acadêmicas vêm desenvolvendo sobre a EAD, no tocante a contexto escolar, tecnologias e cultura, formação docente e políticas públicas de formação continuada. O Capítulo 4 apresenta o objeto de estudo, a UAB. Assim, trata das categorias analíticas

histórico-legal, financiamento, gestão e formação, com base nas quais foram examinados os documentos oficiais que tratam da UAB e que constituem o corpo analítico que embasou a problematização da formação docente. No Capítulo 5, são feitas as Considerações Finais e apresentadas reflexões sobre o percurso da pesquisa, bem como possibilidades de caminhos futuros.

1 ESTUDOS FOUCAULTIANOS E ESTUDOS CULTURAIS: AS BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, com problematização das questões propostas, vai ser feita aproximação com o que, desde a década de 1970, se estabeleceu com a denominação de Estudos Culturais. Não se trata, pois, de uma pesquisa no referencial teórico desses campos de estudos, mas de inspiração em suas estratégias de abordagem. Além da utilização de conceitos e autores, são feitas conexões com os estudos foucaultianos em Educação, principalmente para tratar dos processos e das práticas de subjetivação. definidos

Os Estudos Culturais podem definidos em relação a quatro estratégias: tradição intelectual e política, relações com disciplinas acadêmicas, paradigmas teóricos e objetos característicos de estudo. No que se refere à primeira estratégia, os Estudos Culturais não estão vinculados a partido, tendência ou doutrina, mas a pesquisas e escritas de cunho político e intelectual, abrangentes e profundas. No que se refere à segunda estratégia, os Estudos Culturais são interdisciplinares, pois nenhuma disciplina ou conhecimento abrange a complexidade da análise. Em referência à terceira estratégia, os Estudos Culturais determinam que a análise de problemas teóricos se desvincule das ideias dos aspectos sociais complexos que as originaram, tornando-se independentes. Em relação à quarta estratégia, o termo cultura serve mais como um lembrete do que uma categoria precisa ou única. Assim, as noções-chave dos Estudos Culturais circulam em torno da cultura e da política, como aspectos, conscientes ou não, da subjetividade humana, entendendo que esta não é dada, mas produzida, constituindo o objeto da análise. Os Estudos Culturais fundamentam-se na crítica ao empirismo. Nada na cultura é tomado como dado, tudo é produzido. Não havendo o controle das subjetividades, é preciso identificar suas formas e descrever suas histórias e possibilidades (JOHNSON, ESCOSTEGUY; SCHULMAN, 2010).

Em relação ao enfoque metodológico, os Estudos Culturais dividem-se em duas direções: uma mais voltada à etnografia e outra mais focada nas análises textuais, envolvida com o estudo da comunicação de massas. Mesmo sendo tão heterogêneo, com métodos e focos de diferentes interesses, além de posições teóricas e políticas bastante diversas, os Estudos Culturais partilham o exame de práticas culturais sob a ótica do envolvimento com e no interior das relações de poder. Ao evidenciar o poder no centro das identidades culturais, estabelece-se uma conexão com o pensamento de

Foucault. É por meio da compreensão dos novos jogos de poder que se estabelecem identidades e significados culturais e sociais, cada vez mais emaranhados nas práticas de governo. Em vista disso, como reorganizar e reorientar a escola para que desempenhe novos papéis em um contexto em permanente crise e mudança? Quais os novos papéis, principalmente em relação à construção de subjetividades culturais? Essas são algumas questões que oferecem articulação entre Foucault e os Estudos Culturais (VEIGA-NETO, 2000)

Uma das aproximações feitas entre o campo dos Estudos Culturais e o pensamento foucaultiano se refere às análises que se apoiaram em Foucault para problematizar práticas pedagógicas e políticas públicas governamentais. Essas aproximações indicam como instituições, procedimentos, práticas e táticas envolvidos nos mecanismos de ensino-aprendizagem geram, deslocam, organizam e reordenam as relações de poder-saber que regulam as ações e as subjetividades dos sujeitos. Discute-se a governamentalidade das coletividades e dos indivíduos. Assim, a Pedagogia opera atividades que constituem e modelam as subjetividades e produzem sujeitos. E a Pedagogia e a Educação são mecanismos históricos de transformação dos indivíduos. A Pedagogia é uma tecnologia de regulação, uma prática cultural voltada à mudança dos modos de ser do sujeito e, igualmente, espaço de sua construção (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015).

Para problematizar as questões da produção de subjetividades na formação de professores por meio da EAD, nós nos apoiamos nas discussões foucaultianas sobre subjetivação. Com base em Foucault, Larrosa (1994) fundamenta-se na compreensão de que o sujeito, pela ação sobre si mesmo, pode reconstruir ou modificar experiências historicamente construídas. No caso da EAD, as práticas docentes são atravessadas pelos artefatos tecnológicos produzidos pelas culturas. Na contemporaneidade, computadores, internet, dispositivos móveis, jogos eletrônicos, simuladores, entre outros, são artefatos potentes, utilizáveis na EAD, capazes de mudanças importantes na vida e na formação de professores. Mas quem é o sujeito que transforma sua experiência? Em Foucault, o sujeito é o efeito das práticas discursivas que fazem parte de suas experiências possíveis, estas entendidas como práticas de subjetivação. O indivíduo se transforma em sujeito por meio do saber, do controle, das relações e dos rituais que constituem sua forma de vida e da submissão de si a si mesmo. São essas formas de subjetivação que permitem ao sujeito se modificar, incorporando-as às suas

práticas. Assim, no que se refere à constituição do sujeito, três relações são essenciais: consigo mesmo, com os outros e com a verdade (SZULCZEWSKI, 2013).

A análise do poder em Foucault concebe uma mudança em relação ao Estado, na medida em que reconhece relações de poder-saber que se estabelecem fora dele e que não são consideradas como soberania, proibição ou imposição. O Estado é o centro de controle e formação do social, mas a escola, as ciências, a fábrica, o quartel e o hospício também são essenciais à formação das massas, principalmente em relação à confirmação da lógica capitalista. Dessa maneira, trata-se de relações de poder-saber que constituem um sistema de poder graças a instituições que mantêm entre si uma ligação social e política, com base no Estado (DANNER, 2009).

As disputas relacionadas à pergunta “quem somos nós?” são constituídas por lutas que têm as seguintes características: são transversais e estão localizadas em um país (mesmo com formas de produção cada vez mais globalizadas), sociedade, população ou comunidade; têm como objetivo efetivar o poder, para direcionar a resistência a certas formas de conduta; são imediatas, dando respostas para o próximo e o agora; não favorecem um estudo do ser, mas diversos sobre a existência; levantam dúvidas sobre as verdades científicas estabelecidas. O que se problematiza, pois, é a constituição da verdade e do saber (MENDES, 2004).

Assim, a investigação sobre a formação docente por meio da EAD na UAB, objetivo desta pesquisa, envolve mostrar mecanismos de luta constitutivos dos processos de subjetivação dos professores. E problematiza: como os sujeitos se tornam professores na EAD? Como, em contextos e culturas diferentes, os sujeitos se identificam como professores na EAD? Quais os efeitos das ferramentas tecnológicas sobre os sujeitos? É importante destacar que a maneira de relatar e desenvolver os conteúdos nos cursos a distância de formação de professores e as formas como as narrativas são atualizadas pelos participantes do mecanismo de ensino-aprendizagem permitem atribuir mais sentido para esses conteúdos e a própria EAD. É com base na reflexão sobre os contextos culturais e a subjetividade docente que os sujeitos produzem discursos para o governo de Estado. Assim, essas narrativas sistematizadas em técnicas de poder são consideradas importantes meios de subjetivação.

Em relação à forma de coleta de dados, por nos aproximarmos dos Estudos Culturais, pretendemos proceder a análises textuais, levando em consideração que os textos não são estudados pelo próprio valor ou efeito, mas pelas formas subjetivas e

culturais que efetivam e tornam disponíveis. São meios com os quais certas formas podem ser abstraídas (JOHNSON; ESCOSTEGUY; SCHULMAN, 2010).

Nesta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa. Para a análise do objeto de estudo – a UAB como um programa ou ação advindo de uma política pública – e para a coleta dos dados fazemos uso da pesquisa bibliográfica e documental. Dessa forma, trabalhamos com as portarias, as resoluções, os editais, as leis, as instruções e os decretos que se relacionaram à UAB no período de 2004 a 2017. Tais publicações foram selecionadas e captadas por meio de consultas ao Diário Oficial da União, aos portais de Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Ministério da Educação (MEC), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Conselho Nacional de Educação (CNE). Os documentos foram organizados no Quadro 1, o que permitiu identificar e classificar, em cronologia, os documentos a serem analisados. Essa tabela contém uma breve descrição de cada documento coletado.

Para a organização dos documentos, seguimos a metodologia de Análise de Conteúdo (AC). De maneira geral, trata-se de um conjunto de técnicas de investigação de documentos que busca identificar os principais conceitos e temas abordados em determinado texto (OLIVEIRA; ENS; ANDRADE; MUSSIS, 2003). Em perspectiva histórica, a AC, como método de organização e análise de dados na pesquisa qualitativa, foi aplicada inicialmente nos Estados Unidos, em 1787, como instrumento de análise das comunicações. O método tem como função principal o desvendar crítico aplicado a discursos e conteúdos diversificados. Trata-se de uma proposta que emergiu para o enfrentamento de incerteza e que se ocupa de uma descrição objetiva, sistemática e rigorosa, de modo a extrapolar e apreender um saber que está além ou por trás da superfície textual, desvendando as intenções e subversões escondidas. O pesquisador, ao utilizar-se da AC, procura ultrapassar as dubiedades e enriquecer a leitura, baseado em um modelo formal, fundamentado na necessidade de descobrir, pela problematização, as condições de produção dos textos, que são o seu objeto (SANTOS, 2012; OLIVEIRA; ENS; ANDRADE; MUSSIS, 2003).

A AC possui algumas características. A primeira delas é categorizar o entendimento do sujeito sobre determinado objeto e seus fenômenos. A segunda característica, a possibilidade de aprofundamento de estudos quantitativos, ou seja, a abordagem permite uma visão matemática dos fatos. Devido a esses aspectos, vem a ideia aparente de que a AC é uma metodologia simples e fácil. Entretanto, devido

principalmente à sua relação com a elaboração das perguntas a respeito do objeto, fica evidente sua complexidade como método analítico (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

A AC é constituída por várias técnicas, nas quais se procura descrever, de forma sistemática, o conteúdo manifestado no procedimento de comunicação, por meio de falas ou de textos escritos. Assim, a AC permite a descrição das mensagens e atitudes atreladas ao contexto dos enunciados e das inferências sobre os dados coletados. A seleção da técnica utilizada depende da escolha teórica do pesquisador e deve estar atrelada ao tipo de pergunta elaborada e ao tipo de conhecimento que se deseja produzir sobre o objeto de pesquisa. De maneira geral, nós nos inspiramos nesse método pela premência de ir além das incertezas decorrentes das hipóteses e pressupostos, pela necessidade de compreensão das significações e pela urgência de revelar as relações que estabelecidas além do que está sendo falado ou escrito nos textos (CAVALCANTE; CALIXTO; PINHEIRO, 2014).

É impossível falar em AC sem reportarmos à obra de Laurence Bardin (2009). Embora alguns aspectos e características da AC tenham sido indicados pelos autores mencionados anteriormente, é necessário referenciar esta autora, cujas técnicas foram aplicadas na investigação psicossociológica e em estudos de comunicação de massa e cujo método pode ser utilizado por estudiosos de vários campos, como sociólogos, historiadores, educadores, psicólogos. Para ela, a função principal da AC é descobrir de maneira crítica. Trata-se de um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se aplica a conteúdos diversos e pode ser entendida como uma análise de significados que se ocupa da descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo das mensagens e da respectiva interpretação. A AC também se preocupa em conhecer aquilo que está por trás do significado das palavras e em fazer a análise documental como modo de sintetizar as informações.

A AC organiza-se em três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A fase da pré-análise tem por objetivo a organização por meio da elaboração de um plano de investigação, compreendendo a leitura flutuante, a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação das hipóteses e objetivos, a elaboração de indicadores que sustentem a interpretação final e a preparação do material. A segunda fase, na qual ocorre a exploração do material, consiste de operações de codificação, desconto ou enumeração, conforme as regras formuladas na fase da pré-análise. Na fase seguinte, de tratamento

dos resultados obtidos, os dados brutos são tratados por meio de operações estatísticas simples ou complexas, para se transformarem em resultados significativos. Com esses resultados, podem ser propostas inferências e interpretações em função dos objetivos propostos (BARDIN, 2009).

É importante salientar que a maior parte da metodologia de análise se dispõe ao redor de procedimentos de categorização, que tem como objetivo representar, de maneira simplificada, os dados brutos. Essa é uma operação de classificação dos elementos que constituem um conjunto, agrupados sob um título genérico, em razão de características comuns. A categorização é composta de duas etapas: o inventário, no qual os elementos são isolados, e a classificação, na qual os elementos são organizados. Um bom conjunto de categorias possui as seguintes características: cada elemento só existe em uma classe; a organização da análise deve ser determinada por um único princípio de classificação; as categorias devem ser pertinentes ao material de análise e ao referencial teórico; as variáveis devem ser bem definidas, de modo a manter a objetividade e a fidelidade; as categorias devem produzir resultados produtivos, ou seja, ricos em inferências, hipóteses novas e dados exatos (BARDIN, 2009).

Neste trabalho, vamos trabalhar com a AC da seguinte maneira: na fase da pré-análise, procuramos conhecer os textos a serem analisados, escolher os documentos e formular hipóteses e objetivos. Seguindo as regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência, buscamos, nos sites do Diário Oficial da União, MEC, FNDE, CAPES e CNE, as leis, portarias, resoluções, decretos, editais, instruções e pareceres que se relacionaram à UAB no período de 2004 a 2017, para leitura do material, tomando o cuidado de excluir os documentos que apenas nomeavam comissões para análise de algum assunto específico. A partir da primeira leitura, foram formuladas várias perguntas sobre a UAB, submetidas à segunda fase da análise: a codificação e a categorização. Em Bardin, trata-se do desmembramento do discurso em categorias, uma espécie de classificação dos elementos em *gavetas* que contenham significados. Nesse sentido, separamos o emaranhado de perguntas em quatro categorias: histórico-legal, financiamento, gestão e formação, organizadas em uma tabela, na qual as informações brutas constantes nos documentos puderam ser recortadas, agregadas e classificadas. Na última fase, de tratamento dos resultados obtidos, com base no referencial teórico e dialogando com as produções científicas sobre a UAB, são propostas inferências e problematizações, conforme o que está no Capítulo 3, que analisa a formação docente no contexto da UAB.

Por fim, no capítulo seguinte, para iniciar a caminhada até chegar à UAB, discutimos os argumentos que a literatura educacional aborda, por meio de pesquisas e produções, para tratar da formação docente por meio da EAD. Para isso, examinamos questões referentes a contexto escolar, tecnologias e cultura, presença da EAD nas políticas públicas de formação continuada de professores, além de problematizações sobre o tom extremamente otimista dos textos sobre EAD.

2 EAD: ESPECIFICIDADES

O movimento mundial de expansão da Educação Superior se deu a partir de uma articulação política global entre Estados, organismos multilaterais (Organização Mundial do Comércio, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial...) e empresas transnacionais, que se constituem como potentes estruturas de poder. Várias medidas voltadas à absorção das demandas do mercado e associadas a um discurso modernizador de desenvolvimento social passaram a ser empregadas. Entre elas, pode ser citada a própria utilização do trabalho, das instituições de formação e das tecnologias na construção de um conjunto de ideias que visa submeter a ação humana ao imperativo do capital e à sua reprodução. Dessa forma, as pressões exercidas por essas estruturas não ocorreram somente na área econômica, mas em campos considerados de interesse para os governos, como educação e cultura, para atendimento das necessidades de um modo de produção (SANTOS, 2008).

Nessa direção, a ideia de que informação e conhecimento constituem-se como mola propulsora do desenvolvimento econômico está cada vez mais incorporada ao discurso e à prática de educadores e empresários do setor educacional, às políticas e às ações dos governos. Foi nesse contexto que, a partir de 1995, a discussão sobre a *sociedade da informação* foi incluída em agendas das reuniões e fóruns do G7, da Comunidade Europeia e da Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), passando também o termo a ser adotado pelo governo dos Estados Unidos, por agências das Nações Unidas, pelo Banco Mundial, pela Organização das Nações Unidas (ONU) e por outras instituições. Posteriormente, a expressão foi reforçada com a inclusão de outros termos, como *sociedade do conhecimento* e *economia do conhecimento* (SANTOS, 2008).

Inserido nessa lógica, o Projeto do Milênio da ONU, que foi adotado por várias lideranças mundiais em 2000 e visa ao combate à pobreza, contempla, em objetivos, metas e relatórios, a expansão do acesso à Educação, sobretudo no Ensino Básico. Em relação à Educação Superior, as tecnologias digitais de informação e comunicação são fundamentais, especialmente na Educação a Distância, como parte das metas a serem alcançadas no novo milênio. Está previsto, em um dos objetivos do Projeto do Milênio, o desenvolvimento de um sistema comercial, em cooperação com o setor privado, para tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias. O mesmo determinismo tecnológico aparece nos documentos da UNESCO desde a década de 70, quando a

organização, condizente com a perspectiva neoliberal, afirmava que o uso das tecnologias seria o caminho para acelerar o desenvolvimento dos países. O mesmo entendimento foi compartilhado pelo Banco Mundial em documento publicado em 2003, significando que o conhecimento se transformou em fator determinante de desenvolvimento econômico. Assim, a Educação e, em especial, o Ensino Superior, ganharam importância, dada a importância na produção do conhecimento e na disseminação dessas ideias. Além disso, tornaram-se relevantes para a expansão global do Ensino Superior a EAD e as tecnologias digitais de informação e comunicação. Além desses documentos e projetos organizados pelos governos, o movimento de expansão mundial da Educação Superior também foi marcado pela criação de modelos diversificados de instituições, como universidades abertas, virtuais, de franquia e corporativas, bibliotecas, museus, indicados pelo Banco Mundial como principais instituições no mercado mundial da Educação Superior. Desse modo, a EAD tornou-se importante instrumento para a expansão educacional e econômica (SANTOS, 2008).

Embora as pesquisas sobre Educação a Distância tenham se multiplicado no Brasil, há dificuldades para encontrar definição consensual de EAD. A grande diversidade de propostas metodológicas, estruturas, projetos, modelos institucionais etc. faz com que os pesquisadores acabem deixando de lado a intenção de melhor explicar o conceito. A maioria das definições são gerais, descritivas e não unânimes, segundo a perspectiva do que a EAD não é, ou seja, o ensino presencial. Muitos dos estudos que tentam elaborar uma teoria da EAD são de origem internacional, como Desmond Keegan, Michael Moore e Otto Peters. No Brasil, para definir EAD, artigos, dissertações e teses tomam como referência Belloni (2012), que, entre outros, utiliza conceitos de autores estrangeiros, como este, de Moore (1973)⁴: conjunto de métodos instrucionais, no qual os procedimentos de ensino ocorrem separadamente dos procedimentos de aprendizagem e a comunicação entre professores e alunos é facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos e mecânicos. Belloni também usa o conceito de Peters (1983)⁵, que aponta a EAD como um método industrializado de ensino-aprendizagem, racionalizado por princípios organizacionais, divisão do trabalho e uso

⁴ MOORE, Michael. On a theory of independent study. In: SEWART, David et al. (eds.). Distance education: international perspectives. Londres/Nova Iorque, Croomhelm/St. Martin's Press, 1983.

⁵ PETERS, Otto. Distance teaching and industrial production: a comparative interpretation in outline. In: SEWART, David et al. (eds.). Distance education: international perspectives. Londres/Nova Iorque, Croomhelm/St. Martin's Press, 1983.

de meios técnicos para reproduzir material de ensino e instruir um número maior de alunos, ao mesmo tempo e em qualquer lugar.

Essas duas definições mostram como é complexa a questão da definição de EAD. A definição de Peters aplica à EAD a referência econômica, que descreve os procedimentos de produção industrial do período fordista do capitalismo. Já a definição de Moore intensifica a importância das tecnologias e a separação entre professor e aluno. Definições posteriores a essas, como a de Keegan (1983)⁶, introduziram as noções de maior segmentação do ensino e possibilidade de maior escolha do aluno (BELLONI, 2012; MARTINS, 2014).

Nesse contexto e na perspectiva foucaultiana, esta pesquisa não se preocupa em adotar apenas uma concepção de EAD, mas em problematizar como se efetivam as práticas que emergem, ou seja, que tipo de sujeito docente vem sendo produzido. Nossa concepção de EAD entende a modalidade como parte de uma política de Estado que produz efeitos e é implementada com base nas recomendações e interesses mercantis de organismos internacionais. Dessa forma, preocupamo-nos com a formação docente no contexto de criação da UAB, bem como com as discussões sobre as TDIC e os aspectos conceituais ligados às especificidades culturais.

A EAD, como política pública de formação de professores, emergiu no Brasil em meio à crescente utilização de computadores e internet nas diversas práticas e relações sociais. O uso desses artefatos tornou-se sinônimo de modernização, flexibilidade, status e poder político. A formação de professores não escapou, então, dessa forte tendência que influenciou a Educação. Nesse sentido, os discursos das políticas públicas são justificados pela necessidade de democratização, de formação ao longo da vida, de inclusão social e digital, de qualidade no Ensino Superior, de otimização de recursos, como medida necessária para inovar a Educação. Produz-se e justifica-se, dessa forma, a demanda por professores que tenham formação para lidar com as tecnologias digitais (OSÓRIO, 2010).

Entretanto é importante frisar que a tecnologia não é neutra, pois há interdependência entre o que cada um é e faz, por viver em um mundo de conexões. O uso das tecnologias como objeto de transformações sociais não é algo novo, mas historicamente constituído. As tecnologias são intensamente humanas, resultado dos saberes, das condições e relações socioculturais, das práticas políticas e econômicas em

⁶ KEEGAN, Desmond. On defining distance education. In: SEWART, David et al. (eds.). Distance education: international perspectives. Londres/Nova Iorque, Croomhelm/St. Martin's.Press, 1983.

vários momentos históricos. A todo instante, se tornam mais complexas e sofisticadas e as transformações que emergem com o uso dos artefatos formam uma grande força que produz modificações e desenvolvimento nos diferentes níveis sociais e culturais (OSÓRIO, 2010).

Ao que parece, está ocorrendo uma revolução no campo da cultura contemporânea: os sistemas de comunicação e informação se tornaram o centro de comando e envolvem na mesma teia toda a sociedade, independentemente de diferença geográfica, religiosa, econômica ou política. Estratégias de comunicação e informação sustentam as relações econômicas, culturais e políticas, promovendo profundas transformações na compreensão do tempo e do espaço, aceleração dos movimentos econômicos mundiais e mistura cultural e modificações no mundo do trabalho. Assim, as tecnologias passam a ter papel central e a expressar uma ordem econômica e política que se traduz em novos significados para a vida em sociedade. É importante reconhecer que, no campo cultural, essas tecnologias representam o cerne por meio do qual a vida em sociedade está conectada, produzindo as práticas, os modos de pensamento e os valores envolvidos na subjetivação dos sujeitos (OSÓRIO, 2010).

Em relação à EAD, o grande desafio é justamente a relação entre Educação, comunicação e professor, peça fundamental nesse movimento. O capitalismo neoliberal deve formá-lo de acordo com as novas tecnologias, a fim de expandir a cultura da informação e moldar os sujeitos de acordo com determinado modelo de vida social. Dessa maneira, o surgimento da UAB incorporou um conjunto de processos de subjetivação e um conjunto estratégico mais amplo de produção de efeitos (a importância disseminada das tecnologias, a repercussão econômica dessa disseminação, o favorecimento de lógicas de mercado para a ampliação da aquisição e uso de tecnologias...), visando a garantir a formação do professor disciplinado, racional e autônomo (OSÓRIO, 2010).

No período de 1995 a 2010, o Brasil relacionou, na EAD, quatro modelos de referência que as instituições de Ensino Superior desenvolveram. Independentemente das diversas conceituações da modalidade, os modelos foram organizados na tentativa de atender os pressupostos da EAD, como abarcar o número maior de pessoas, da melhor forma possível, utilizando os meios técnicos da maneira mais econômica. E artefatos variados, a fim de possibilitar, independentemente do tempo e da localização geográfica, as interações entre professores, alunos e tutores. Assim, sistematizados, os referidos modelos são apresentados a seguir.

Tele-educação via satélite: modelo mais utilizado pelo setor privado; polos de apoio semipresencial: modelo do MEC para a UAB; universidade virtual: modelo em que o relacionamento do aluno com a instituição de ensino se dá com o uso intensivo das TDCI; EAD off-line com suportes diversos: modelo que usa videossalas com monitores de suporte presencial (VIANNEY, 2010, apud SILVA et. al., 2011, p. 9).

Ao considerar a EAD como uma modalidade em que a mediação acontece por meio de artefatos tecnológicos e de rede, aparecem três modelos de ensino, apresentados a seguir. Eletronic-learning ou e-learning: modelo educacional que pode apresentar-se de modo síncrono ou assíncrono e que se caracteriza pela utilização de metodologias pedagógicas aliadas a meios tecnológicos e suportes on-line; blended-learning ou híbrido (modelo da UAB): modelo que une TDIC com momentos presenciais, oferecendo metodologias pedagógicas combinadas com abordagens motivadoras para os alunos, que cumprem carga horária obrigatória em polos de apoio presencial; mobile-learning ou m-learning: modelo que consiste na utilização das tecnologias móveis (PADILHA, 2013).

A próxima seção apresenta o contexto histórico da EAD e da UAB. É importante lembrar que o contexto é crucial na produção de significação e que a subjetividade não atua sozinha, uma vez que as combinações vêm da atividade da vida e das culturas privadas. Assim, o contexto tem papel central, pois orienta o significado e as transformações da própria forma subjetiva, incluindo tanto as situações imediatas quanto a conjuntura histórica mais ampla (JOHNSON, ESCOSTEGUY; SCHULMAN, 2010).

2.1 EAD e UAB: um pouco do contexto histórico

Explorar o contexto significa examinar esta modalidade de ensino com base na forma histórica, de modo a apontar articulações com as transformações culturais e determinar como estas modificaram a própria EAD, flexionando-a e multiplicando seu espaço de atuação. Assim, destaca-se que o século XX foi marcado por profundas mudanças nas relações econômicas, sociais, políticas e pelo rápido desenvolvimento tecnológico e digital. Recebendo diversas denominações, como *era da informação*, *era do conhecimento*, *sociedade em rede*, *terceira onda*, entre outras, o novo tempo teve como característica principal a valorização do conhecimento ou capital intelectual, relacionado à informação como fonte de riqueza e sucesso nas organizações. As

tecnologias digitais modificaram a percepção do e sobre o mundo, passando a ocorrer predomínio de uma cultura dos espaços plurais e virtuais. Daí a importância da EAD na sociedade do século XXI e de conhecer sua trajetória histórica no Brasil e no mundo (VIEIRA, 2010).

Pode-se determinar como marco inicial da história da EAD contemporânea o século XIX, período em que a Inglaterra e os Estados Unidos tiveram os primeiros registros de cursos a distância. Por volta de 1840, por iniciativa de Isaac Pitman, os cursos por correspondência, na Inglaterra, faziam parte do que se considerava como democratização da educação e iniciativa reformista e determinavam a convicção de transformar o mundo pela inclusão das classes sociais desfavorecidas. Nos Estados Unidos, em 1883, William Rainey Harper tornou-se um dos pioneiros na EAD, ao conseguir autorização para conceder diplomas a estudantes que completassem os estudos em cursos de férias e por correspondência. O programa de extensão criado por Harper é considerado o primeiro curso a distância de dimensão profissionalizante e universitária no mundo (GODOY, 2009).

A EAD também fez parte da luta pela emancipação feminina do final do século XIX, quando Anna Eliot Ticknor, expoente do movimento, combinou atos pelo direito ao voto com ações pela ampliação do acesso à educação. Ticknor criou, então, uma sociedade para encorajar mulheres jovens que ficavam em casa cuidando dos filhos e não tiveram acesso à escola a dedicar parte do dia aos cursos de forma sistemática, sendo o material enviado pelos Correios. Esse programa foi responsável pela educação de cerca de 8.000 mulheres durante quase 25 anos (GODOY, 2009).

De maneira geral, a EAD existe há bem mais de 150 anos. As primeiras experiências foram isoladas e utilizaram basicamente tecnologias da escrita e meios de transporte e comunicação de que se dispunha em cada época. A primeira abordagem geral da EAD surgiu da industrialização, que modificou as condições tecnológicas, sociais e profissionais. Entretanto os sistemas de ensino não eram suficientes para atender as demandas geradas e não conseguiram se adaptar. Muitas necessidades educacionais surgiram e não foram identificadas e muito menos atendidas. Assim, no início da Revolução Industrial, empresários entenderam que poderiam lucrar com as exigências educacionais não supridas e passaram a explorar as possibilidades de produção e distribuição em massa e aproveitar as tecnologias das ferrovias e dos Correios. Além disso, a EAD tornou-se importante para os que moravam nas colônias e tinham que se preparar sozinhos para os exames das universidades (FOLETTTO, 2010).

É possível determinar alguns dos principais marcos históricos que consolidaram a EAD no mundo. Em 1728, a Gazeta de Boston publicou um anúncio de material para ensino e tutoria por correspondência, marco inicial da EAD no mundo. Em 1829, o Instituto Líber Hermondes foi inaugurado na Suécia, possibilitando a realização de cursos a distância para mais de cento e cinquenta mil pessoas. A primeira escola por correspondência foi inaugurada na Europa, no Reino Unido, em 1840, e a Universidade de Chicago criou a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes em 1892. Na década de 1900, vários países do mundo deram início a projetos em EAD. Em 1922, a União Soviética começou cursos por correspondência. O Japão, em 1935, utilizou programas escolares pelo rádio para complementar a escola oficial. Em 1947, a Rádio Sorbonne (França) transmitiu, pela primeira vez, aulas das matérias da Faculdade de Letras e Ciências Humanas de Paris. A primeira legislação para escolas por correspondência foi criada na Noruega em 1948. A partir da segunda metade do século XX, as iniciativas em EAD multiplicaram-se mundialmente. Em 1951, surgiu a Universidade de Sudáfrica, atualmente a única universidade a distância da África. Programas educativos começam a ser transmitidos pela TV, em 1956, pela Chicago TV College (EUA). Na Argentina, surgiu, em 1960, a Tele Escola Primária do Ministério da Cultura e Educação, que agregava materiais impressos à televisão e à tutoria. Em 1969, foi criada a Open University, no Reino Unido, que utilizava inovações nos instrumentos de comunicação entre professores e alunos e na produção de materiais didáticos. Após a criação da Open University, os projetos de EAD estenderam-se pela Europa: em 1971, foi fundada a Universidade Aberta britânica e, em 1972, a Universidade Nacional de Educação a Distância, na Espanha. A Associação Europeia de Universidades de Ensino a Distância foi fundada em 1987 e a Fundação da Universidade Aberta foi criada em Portugal em 1988. Em 1990, foi implantada a Rede Europeia de Educação a Distância (ALVES, 2011; LOPES et al., 2011).

Na história da educação brasileira, é possível observar que, até o final do século XX, a maioria das instituições de Ensino Superior no Brasil não tinha relação com a EAD. Nas primeiras oito décadas do século prevaleceu a implantação de modelos não universitários, com características distintas, identificadas conforme as diferentes formas de comunicação de cada período. O tema EAD surgiu na década de 70, quando pesquisas registraram iniciativas de modelos de ensino por correspondência ofertados, desde 1904, por instituições privadas. Esses estabelecimentos disponibilizavam educação aberta de caráter profissionalizante, sem exigência de escolarização anterior.

Assim, foi demarcada a Primeira Geração de EAD no país, que se tornou notória na metade do século com a criação do Instituto Monitor, em 1939 e do Instituto Universal Brasileiro, em 1941. Entre os anos de 1937 e 1955, o modelo de sociedade agrário exportador e dependente foi sendo substituído pelo nacional desenvolvimentista, com base na industrialização. A organização escolar passou a ser adaptada para servir a esse contexto e a vida social passou por remodelações. O interesse do governo estava voltado para preparar mão de obra para a indústria e para o comércio em ascensão (VIEIRA, 2010; VIANNEY, 2003; COSTA, 2012).

As décadas de 70 e 80 foram marcadas pela chegada da Segunda Geração de EAD, quando fundações privadas e organizações não governamentais passaram a oferecer cursos supletivos a distância, no modelo de teleeducação, com aulas via satélite e *kits* de materiais impressos. Entretanto a maior mobilização se deu com o uso das TDIC, mas somente na década de 90. Em 94, a internet se expandiu para as universidades e, dois anos depois, em 96, surgiu a primeira legislação específica para a EAD no Brasil: Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.º 9394/96 (VIANNEY, 2003).

Pode-se dizer, pois, que, no Brasil, o desenvolvimento da EAD teve início em decorrência, principalmente, do processo de industrialização, que gerou demandas por políticas educacionais para formação de trabalhadores para as indústrias. Dessa forma, a história da EAD esteve ligada à formação e capacitação profissional, motivada por questões de mercado. A partir da década de 30, as políticas públicas viram na EAD uma forma de alcançar a grande massa de analfabetos, sem que acontecessem reflexões sobre questões sociais. Com o Estado Novo, em 1937, a Educação passou a ter o papel de instruir os trabalhadores para a modernização administrativa.

Alguns acontecimentos marcaram a história da EAD no país: a instalação, em 1904, das chamadas escolas internacionais, instituições privadas que representavam organizações norte-americanas e ofereciam cursos profissionalizantes por correspondência; a criação, em 1923, por Roquette-Pinto, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que oferecia cursos de Português, Francês, Literatura, Esperanto, Radiotelegrafia e Telefonia; a criação, em 1934, da Rádio-Escola Municipal do Rio, na qual os estudantes tinham acesso antecipado a folhetos e esquemas de aula, além da utilização de correspondência para contato. O Instituto Monitor, fundado em 1939, em São Paulo, foi o primeiro instituto brasileiro a oferecer, sistematicamente, cursos profissionalizantes por correspondência. A seguir, surgiu o Instituto Universal

Brasileiro, em 1941, que ainda oferece cursos profissionalizantes por correspondência. Nesse mesmo ano foi criada a primeira Universidade do Ar. Em 1947, surgiu a nova Universidade do Ar, com patrocínio do SESC, do SENAC e de emissoras associadas, com objetivo de disponibilizar cursos comerciais radiofônicos.

Doze anos depois, em 1959, foram criadas escolas radiofônicas pela Diocese de Natal (RN), que originaram o Movimento de Educação de Base (MEB), marco na EAD não formal no país. Por meio do MEB, a CNBB e o Governo Federal utilizaram o sistema rádio educativo para aumentar o acesso à educação e proporcionar o letramento de jovens e adultos. A década de 70 foi marcada por três acontecimentos: o surgimento do Projeto Minerva (1970), cujo objetivo era utilizar o rádio para educação e inclusão social de adultos; a criação, pela Universidade de Brasília, de cursos veiculados por jornais e revistas e o lançamento do Brasil EAD, em 1976, e o surgimento do Telecurso 2.º grau, em 1978, para preparar alunos para exames supletivos.

Em 1991, o programa “Um salto para o futuro” foi incorporado à TV Escola, tornando-se um marco na EAD nacional. Trata-se de um programa para a formação continuada de professores do Ensino Fundamental. A Universidade Aberta de Brasília foi criada em 1992 e o Centro Nacional de Educação a Distância e do Programa TV Escola do MEC em 1995. No mesmo ano, o Telecurso 2.º Grau foi reformulado e passou a se chamar Telecurso 2000, incluindo o Curso Técnico de Mecânica. Em 1996, foram estabelecidas as bases legais pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) e criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), do MEC. O consórcio UniRede, que reúne instituições públicas que oferecem cursos de graduação, pós-graduação e extensão a distância, foi formado em 2000. A partir de 2004, vários programas foram implantados pelo MEC para formação inicial e formação continuada de professores da rede pública. Em 2005, foi criada a UAB, objeto de estudo desta pesquisa (ALVES, 2011; LOPES et al., 2011).

Alguns desses marcos históricos merecem ser comentados e contextualizados. A década de 30, período em que a Rádio Sociedade foi criada, é reconhecida como referência da modernidade na história do Brasil, modernidade entendida como industrialização e urbanização. Também como época de mudanças e movimentos políticos: a Revolução de 1930, a Revolução Constitucionalista de 1932 e o Estado Novo, em 1937. O rádio se tornou, pois, o grande canal de comunicação das massas, possibilidade para oferecer escolarização a lugares distantes, projeto de educação socialmente inclusiva. Assim, a tecnologia servia não somente para fins educativos, mas

para a multiplicação de pensamentos políticos, regimes totalitários, cultura, interesses econômicos, entretenimento etc. (FOLETTTO, 2010; MATURANO, 2012; GARCIA, 2008).

Outro destaque importante se relaciona à década de 70, início de nova fase da EAD no Brasil, com o uso da TV, do vídeo e das fitas cassete. O material impresso foi substituído pela transmissão dos meios de comunicação de massa. Nesse contexto, a política oficial substituiu os programas de alfabetização de adultos e implementou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1971, com abrangência nacional, especialmente pelo uso do rádio. Universidades autônomas de EAD passaram a conferir graus e, assim, maior quantidade de adultos teve acesso ao Ensino Superior. Iniciou-se a Educação Superior em massa. Os governos começaram a reconhecer e a financiar a EAD ativamente, por meio de políticas públicas definidas. Esse reconhecimento se deveu ao fato de que a modalidade de ensino permitiu que governos superassem emergências educacionais ou diminuíssem suas consequências (FOLETTTO, 2010; MATURANO, 2012).

Pode-se perceber que a história da EAD está profundamente relacionada ao desenvolvimento dos canais de comunicação e ao ensino profissionalizante. Entretanto, ao se fazer resgate da trajetória histórica da EAD, cabe uma reflexão: a inserção das mais modernas tecnologias na Educação de nada vale enquanto as práticas pedagógicas consideram o aluno mero repositório de informações, de saberes narrados e de conhecimentos pré-concebidos (GARCIA, 2008).

Em comparação com o contexto mundial, é possível afirmar que o surgimento da EAD, em caráter oficial, ocorreu com certo atraso em relação a outros países. Entretanto, antes disso, a aplicação já era intensa e abrangente, uma vez que em todas as partes do país existiam cursos por correspondência. As práticas brasileiras de EAD, desde o início, caracterizaram-se como ações que objetivavam a formação de indivíduos e o atendimento a necessidades do mundo do trabalho, e não existiam regras que as normatizavam. Os programas eram submetidos à apreciação e eram classificados como experimentais pelos Conselhos Federal e Estaduais de Educação. Algumas funções foram atribuídas a esses programas de alfabetização de massa: modernização de hábitos de consumo, ampliação do mercado consumidor devido ao suposto aumento de salário dos trabalhadores alfabetizados e aumento do lucro das empresas com o aumento da produtividade. O conteúdo dos cursos de alfabetização e dos supletivos transmitido por rádio e TV continha mensagens que legitimavam o poder do Estado e tinham como

objetivo fazer com que os trabalhadores confiassem em medidas políticas e econômicas que, em verdade, excluía as classes populares. Portanto é possível perceber que as práticas de EAD no Brasil foram utilizadas para atendimento a três tipos de formação: formação geral, para intervir no desenvolvimento social e econômico, formação de professores, para mudar o perfil do sistema educacional, e formação profissional, para atender a empresas em expansão e a interesses de Estado (COSTA, 2012).

A expansão da Educação Superior no Brasil, por meio da EAD, tem sido implementada com a estruturação de consórcios e com o credenciamento de instituições públicas e privadas para o oferecimento de cursos. Até 2004, o MEC desempenhava o papel de produzir legislação específica para autorizar e credenciar cursos. Mas, em 2005, essa dinâmica se modificou, com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), programa criado pelo MEC no Fórum das Estatais pela Educação (FEE). A UAB tem como objetivo incentivar a articulação de um sistema nacional de EAD formado por instituições públicas de Ensino Superior, de modo a estreitar as relações entre as esferas governamentais (SANTOS, 2008).

De acordo com Martins (2014), a UAB é uma das ações de maior importância no desenvolvimento da EAD no país. A base legal foi constituída com a Lei n.º 9394/96 e a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) pelo MEC, o que permitiu a institucionalização da EAD, resultando na criação da UAB. Pelo Decreto n.º 5800, de 8 de junho de 2006, trata-se de um sistema direcionado à expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de Educação Superior no Brasil, bem como a constituição de um Sistema Nacional de Formação Superior de professores.

A gênese da UAB encontra-se na Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), consórcio universitário criado em 1999 com o nome de Universidade Virtual Pública do Brasil. O objetivo desse consórcio era iniciar a luta por uma política de Estado, tendo em vista a democratização do acesso ao Ensino Superior e a produção colaborativa de materiais didáticos na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação. Em agosto de 2000, o consórcio UniRede foi inaugurado, contando com a participação de 62 instituições de Ensino Superior e a adesão dos Ministérios da Educação, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações. Em 2004 e 2005, a UniRede, com o apoio da SEED, criou o Programa Inicial de Formação de Professores (Pró-Licenciaturas I e II). Assim, a idealização e a prática da UniRede serviram para fomentar a discussão sobre a viabilidade de planejar a UAB no Brasil (MARTINS, 2014).

Em 2005, no contexto do Fórum das Estatais pela Educação, foi idealizada a UAB, com o propósito de formação inicial e formação continuada de professores da Educação Básica, bem como de interiorização da oferta de cursos e programas de Educação Superior, por meio da utilização de metodologias e tecnologias da EAD. O objetivo era o desenvolvimento de políticas públicas mediante articulações entre Governo Federal, MEC, universidades públicas, empresas estatais, trabalhadores e organismos internacionais. Assim, a criação dessa fundação de fomento teve como missão implantar o programa de bolsas de pesquisas em EAD e estimular a formação de consórcios públicos nos estados, para funcionamento da EAD (MARTINS, 2014).

A UAB, portanto, é um programa⁷ de convênios e parcerias entre a União, estados e municípios com instituições federais e estaduais de Ensino Superior. Cabe ao governo federal, por meio do Ministério da Educação, estabelecer as condições necessárias para a formação dos consórcios públicos. Às universidades públicas federais e estaduais cabe o oferecimento de corpo docente qualificado, que formula projetos pedagógicos e recursos didáticos, de mecanismos avaliativos, expedição de diplomas e atendimento tutorial a distância. Ao estado-parceiro cabe a responsabilidade pela

⁷ Diante das variações nas definições de UAB encontradas nos trabalhos pesquisados, faz-se necessário deixar claras as diferenças entre política pública, programa, ação, projeto e atividade. Para Souza (2006), não há definição única e melhor de política pública. A mais conhecida é a de Harold Laswell, considerado um dos fundadores da área de política pública: decisões e análises sobre política pública implicam responder quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. Dessa forma, o autor argumenta que é possível resumir política pública como o campo do conhecimento que procura, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação, analisar essa ação e propor mudanças no rumo da ação, se for necessário. Após desenhada e formulada, a política pública desdobra-se em planos, programas, projetos, bases e sistemas de dados e informações e pesquisas. Muitas vezes, a política pública também requer a aprovação de leis. Ainda nesse sentido, Castro, Gontijo e Amabile (2012) conceituam política pública como decisão de ampla abrangência, que visa à satisfação do interesse de uma coletividade. Trata-se de estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório complexo. São de responsabilidade do Estado promovê-las, mas tal encargo vem sendo cada vez mais compartilhado com a sociedade civil por meio do desenvolvimento de mecanismos de participação no processo decisório. Por fim, a conceituação de Teixeira (2002) apresenta política pública como diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. É, nesse caso, política explicitada, sistematizada ou formulada em documentos que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002). A Lei n.º 11.653/2008 define programa como instrumento de organização da ação governamental, que articula um conjunto de ações, visando à concretização do objetivo nele estabelecido. A mesma lei esclarece o conceito de ação, como instrumento de programação que colabora no atendimento do objetivo de um programa. A ação pode ser classificada em projeto e atividade. O projeto é um instrumento de programação que visa ao alcance do objetivo de um programa, envolvendo um conjunto de operações, delimitadas no tempo, cujo resultado auxilia para a expansão ou aperfeiçoamento da ação governamental. A atividade é um instrumento de programação que visa ao alcance do objetivo de um programa, envolvendo um conjunto de operações contínuas e permanentes, cujo resultado auxilia na expansão ou no aperfeiçoamento da ação governamental. Castro, Gontijo e Amabile (2012) definem planos/programas e projetos/atividades como instrumentos ou formas de organizar a estratégia governamental e as ações que a administração pública pretende realizar, a fim de cumprir as políticas públicas que precisam ser implementadas. Os mesmos autores definem lei como o conjunto de regras e normas que regem determinada comunidade.

infraestrutura de rede, viabilização financeira e logística e os atendimentos tutoriais presenciais. É atribuição do município-parceiro oferecer a infraestrutura do polo de apoio presencial, incluindo laboratórios (MARTINS, 2014). Diz o documento resultante do Fórum das Estatais pela Educação:

a estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao aluno; avaliação do aluno e do curso), via várias formas tecnológicas (BRASIL, 2005).

Ainda sobre a UAB, é necessário considerar o seguinte: pelo discurso oficial, as estatais constituem as bases entre o Estado e a estrutura produtiva do país e, portanto, têm papel estratégico nas reformas estruturais na Educação. De acordo com o Fórum das Estatais pela Educação, a articulação com as estatais demonstra uma forma de gestão inovadora e estratégica no Brasil, uma vez que possibilita a interação entre o governo, a sociedade e as próprias estatais. Assim foi gestado o Projeto Universidade Aberta do Brasil, cuja finalidade, para o MEC, era o fortalecimento e a expansão da educação superior pública, considerando os dados do PNE de que somente 11% dos jovens brasileiros entre 18 e 24 anos tinham acesso ao nível superior; e para atendimento da demanda de formação e capacitação dos docentes da Educação Básica e de servidores públicos. Entretanto a finalidade da UAB para as estatais, com ênfase para o Banco do Brasil, era a formação em serviço para os funcionários (LACÉ, 2014).

Dessa forma, o programa foi estruturado com finalidades entre as quais duas podem ser destacadas: interiorização e melhor distribuição da oferta de cursos superiores na modalidade EAD, principalmente para formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, de modo a estabelecer uma rede nacional de formação continuada; fortalecimento da visão sistêmica da Educação nacional, permitindo que a produção acadêmica de nível superior constitua um elo com a Educação Básica, que melhorará a qualidade da Educação brasileira como um todo (SANTOS, 2008).

Sendo assim, para atender a demanda urgente de formação em nível superior e contribuir com a formação dos servidores do Banco do Brasil, foi firmado um acordo de cooperação técnica que conjugou os interesses do Estado e da iniciativa privada. Várias ações foram desenvolvidas pelo MEC, pelo Banco do Brasil e por instituições federais e estaduais de Ensino Superior para a implantação do Projeto-Piloto da UAB. Os primeiros cursos resultaram da publicação de editais e o financiamento e

acompanhamento do movimento, inclusive o pedagógico-curricular, foi feito pelo Banco do Brasil (LACÉ, 2014).

Com a crise econômica e política que assolou o Brasil no governo do Presidente Michel Temer, em 2016, e com a continuidade em 2017, o MEC, por meio da Portaria Normativa n.º 20, de 13 de outubro de 2016, determinou a redução das vagas nos cursos de graduação nas universidades públicas brasileiras. Com isso, houve, segundo fontes não oficiais, redução de 78% no número das vagas ofertadas pela UAB. O edital original, publicado em 2014, previa 250 mil vagas para formação de professores em todo o Brasil, sendo que apenas 55 mil foram disponibilizadas. A UAB vem sofrendo cortes orçamentários desde 2012, o que excluiu polos de apoio presencial e cursos. Os cortes também influenciam na qualidade dos materiais didáticos produzidos e, consequentemente, dos cursos ofertados. Ainda visando à contenção de gastos, a CAPES, em 24 de outubro, publicou a Portaria n.º 183 de 2016, regulamentando as diretrizes de concessão e pagamento de bolsas no âmbito da UAB.

Como se pode observar, a criação da UAB teve um percurso histórico tensionado por rupturas e continuidades e pautado por interesses do poder público, de grupos particulares e de organismos internacionais. A aliança empresa-Estado foi a base para que a UAB se consolidasse, atendendo, de um lado, as exigências de formação para o mercado produtivo e, de outro, a urgência do Estado em expandir a Educação Superior por meio da EAD. Com decretos e leis que, em 2005 e 2006, regulamentaram o Art. 80 da LDB, foram estabelecidos os marcos regulatórios da EAD e da UAB. Concomitantemente, a oferta de EAD no país cresceu de maneira vertiginosa, tendo como centro a esfera privada. Dessa maneira, a formação de professores por meio da UAB representa uma iniciativa massificadora que visa ao cumprimento de índices e metas estatísticas, com caráter instrumental, em oposição à dimensão sócio-histórica. A UAB insere-se, pois, no bojo das reformas brasileiras orientadas por organismos internacionais em que a presença de empresas é fundamental para que a Educação seja considerada útil para o mercado (LACÉ, 2014).

3. EAD: O QUE FALAM AS PESQUISAS E AS PRODUÇÕES

3.1 Contexto escolar, tecnologias e cultura

Verificam-se, no mundo contemporâneo, múltiplas possibilidades de comunicação. A presença das TDIC permite que as informações orbitem em rede na sociedade, transformando as relações entre as pessoas e, conseqüentemente, o contexto escolar. As tecnologias oferecem um conjunto de conhecimentos, linguagens e potencialidades que circulam em tempos velozes, lugares diversos e culturas múltiplas. A escola, entendida como espaço de trocas, também reflete as mudanças ocorridas. As redes e suas infinitas conexões são apontadas como a nova estrutura social e sua lógica modifica, de maneira substancial, a realização e os resultados das experiências, do poder e da cultura (BRAGA, 2007; PROCÓPIO, 2011).

Ao longo do desenvolvimento histórico, o homem, aperfeiçoando utensílios e recursos para facilitar o trabalho e as ações, sentiu necessidade de ensinar o que acreditava ser necessário para a consolidação dos saberes culturais adquiridos. Daí o caráter indissociável entre educação e tecnologia. O homem transforma o mundo, relaciona-se com ele e faz uso dos artefatos cultural-tecnológicos que permitem comunicar, transformar e ensinar. Mas só a partir da Idade Moderna passou a dar importância à interação dos sujeitos com o contexto para a construção do próprio conhecimento. Pode-se dizer que a produção do conhecimento se dá a partir da relação entre os sujeitos e desses com o meio cultural, o que possibilita que as condições e interações adquiram significação para os sujeitos e eles se humanizem (PROCÓPIO, 2011).

Dessa maneira, os elementos culturais de uma sociedade e suas transformações estão intimamente ligados às relações humanas e, portanto, à Educação, influenciando-as e sendo por elas influenciadas. A todo momento, os sujeitos recebem estímulos audiovisuais, que afetam a forma de compreensão do mundo e, por consequência, as relações com o conhecimento e com a escola. Os novos modos de compreensão colocam grande desafio para a Educação e redimensionam o papel do professor, uma vez que as novas gerações, cada vez mais integradas ao audiovisual, circulam facilmente pelas novas tecnologias, que alteram a velocidade com que passam pelo conhecimento, a maneira com que lidam com a informação e os significados das noções de tempo e espaço. Diante disso, ao professor cabe um questionamento constante sobre

si mesmo e suas práticas, diante de tantas mudanças e informações, no que diz respeito à incorporação e ao uso das TDIC no contexto escolar. Os sujeitos têm acesso aos dispositivos tecnológicos e interagem com eles desde muito novos, mas, para que o aprendizado aconteça, é preciso envolvimento e interesse no conhecimento, cuja produção só está consolidada quando a ela for atribuído significado. Assim, a escola não pode, em hipótese nenhuma, ficar fora do movimento de reflexão sobre as tecnologias, uma vez que fazem parte da cultura e são importantes auxiliares na construção e efetivação do conhecimento (PROCÓPIO, 2011).

Com o passar do tempo, as relações econômicas e a expansão do capital produziram novas dimensões nas estruturas sociais. Ao longo do século XX, o trabalho industrial exigiu, em escala cada vez maior, um trabalhador mais preparado para a realização de pequenas tarefas específicas, determinadas e mecanizadas e a Educação deveria cumprir o papel de preparar os sujeitos que desempenhariam tais atividades. No final do século XIX e início do XX, o intenso desenvolvimento industrial, aliado ao da tecnologia, modificou ainda mais as relações de trabalho e de comunicação, exigindo da Educação um preparo para um mundo mais complexo. Em pleno século XXI, o mecanismo de ensino-aprendizagem esbarra em vários desafios e em várias possibilidades, em um momento de ressignificação dos tempos e espaços, em que a informação circula das formas mais diversas. O que antes era restrito à escola agora está disponível em vários canais e o grande desafio do professor passa a ser de se apropriar das tecnologias, de modo a transformar informação em conhecimento (PROCÓPIO, 2011).

Na primeira metade do século XXI, as subjetividades viram-se envolvidas por um conjunto de transformações econômicas, políticas e culturais, emaranhadas com um aglomerado de atividades sociais vinculadas à produção simbólica e atravessadas pelo processamento e pela circulação generalizada das informações, por meio de artefatos tecnológicos cada vez mais sofisticados (PEREIRA, 2015). As possibilidades que emergiram com as TDIC, especialmente com o uso da internet, podem potencializar a comunicação por meio da cultura contemporânea, a cibercultura, entendida como o conjunto de técnicas, práticas, pensamentos, saberes, atividades e valores que se desenvolve junto com o crescimento do ciberespaço, ambiente em que a diversidade de culturas se encontra e se comunica (BRAGA, 2007). As TDIC ampliam as condições para existência de uma rede que atravessa toda a estrutura social. Os nós dessa rede alimentam e transformam a própria sociedade e por ela são nutridos e modificados. Os

fluxos de informação em rede constituem a principal ligação na nova estrutura social, baseada, portanto, em um modelo cultural de interação. É importante destacar que a dinâmica do ciberespaço conduz ao diferente, à invenção e ao exercício da diversidade, e, nesse movimento, pode produzir novas formas de educação, novas maneiras de produção de conhecimento e novas formas de transformação das condições existentes (SOUZA, 2013).

Portanto, para fundamentar, nesta investigação, as problematizações, é essencial a discussão sobre cultura e subjetivação. Alguns autores, em perspectiva social, definem cultura como obra do pensamento, resultado de uma construção intelectual que sucedeu a um período histórico e cultural. Outros a definem como o próprio modo de ser do homem, que gera processos sociais. Nesse sentido, ela é um campo que define como o mundo, as pessoas e os grupos devem ser e, sendo assim, é um jogo de poder. Diante dessas considerações, pode-se afirmar que cultura é um fenômeno dinâmico e complexo, em contínua construção e reconstrução, cujos elementos se originam de diversas formas, no tempo e no espaço, e se manifestam na sociedade. Vive-se em um mundo onde, cada vez mais, o encontro de culturas diversas produz tensões e relações de poder (BRAGA, 2007).

Em relação à subjetivação, pode-se afirmar que ela é formada e modificada de maneira constante à medida que os sujeitos são colocados frente a frente com uma multiplicidade de subjetividades possíveis, resultante dos sistemas culturais, construídos em contextos históricos e transitórios (HALL, 2005). Corroborando as ideias de Hall, Fischer (2000) afirma que as subjetividades são constituídas culturalmente e estão no centro das lutas pelo poder (FISCHER, 2000, apud BRAGA, 2007, p. 49). Em relação à cibercultura, a compreensão do conceito de subjetividade é fundamental, uma vez que significa abertura às inovações dos ambientais virtuais de aprendizagem, por meio de uma atitude flexível. Assim, as subjetividades são estabelecidas culturalmente e a vida social é cada vez mais atravessada pela cultura, estando no centro das lutas pelo poder e envolvendo lutas simbólicas associadas a determinadas ações políticas (BRAGA, 2007).

3.2 O que se diz sobre a EAD e o caráter ufanista dos textos

Como pôde ser percebido, as últimas décadas foram marcadas por acontecimentos que provocaram profundas mudanças na sociedade e no modo de vida das pessoas. O surgimento de formas de trabalho e de mecanismos neoliberais, a

geopolítica global e a internet contribuíram para que as pessoas mudassem a forma de aprender, comunicar-se, produzir e conviver. As tecnologias da informação passaram a remodelar a base do corpo social de maneira acelerada. Sociedade e tecnologia vivem uma interação de mão dupla: a sociedade utiliza a tecnologia e a tecnologia incorpora a sociedade (CLEMENTINO, 2008). A Educação vem se desenvolvendo em uma realidade social onde o conhecimento é a principal fonte de riqueza, poder e produção. O acesso à informação tem sido impulsionado pela utilização das tecnologias, que possibilitam infinitas formas de interação e cooperação, até nas universidades. Além disso, as novas gerações têm alterado a maneira de estudar, pois fazem uso diariamente, no contexto familiar e escolar, de mídias e ferramentas digitais. Dessa forma, o grande desafio para os professores é o de subjetivar os estudantes para serem profissionais que pensam mais, levando-se em conta contextos cada vez mais digitais (SIQUEIRA; TORRES, 2012).

Na perspectiva da globalização, não é possível manter o mesmo contexto cultural, econômico ou tecnológico, nem as mesmas práticas de ensino e aprendizagem. A EAD aparece como formato de ensino dinâmico, indefinido e transitório, que estabelece conexões com as tecnologias/mídias de cada época. Apesar da característica de não ser fixa, recebe abordagem sistêmica, formada por subsistemas e ações sucessivas que devem funcionar de maneira complementar. Esses sistemas são complexos e é necessário estabelecer relações entre eles e com contextos mais amplos, cultural, econômico e tecnológico. Pode-se dizer que a internet, como espaço de comunicação, amplifica a liberdade dos sujeitos ao possibilitar a circulação do discurso entre as diversas realidades, sobre os mais diferentes temas. A interação por meio da comunicação e a possibilidade de intercâmbio e troca tornaram-se mais abrangentes, pois a rede mundial desconhece limites geográficos e culturais. Com os avanços tecnológicos e o consequente desenvolvimento das TDIC, houve potencialização da EAD como alternativa de formação, uma vez que superou barreiras de tempos e espaços, articulando contextos, sujeitos e práticas pedagógicas, que mantêm e evidenciam racionalidades envolvidas com processos de subjetivação, mantendo esses mesmos sujeitos e essas mesmas racionalidades em constante comunicação (FOLETTTO, 2010; FRANCO, 2014).

Graças às racionalidades, cada sujeito se torna capaz de interpretar os valores adquiridos em sua cultura, além de apresentar atitude de reflexão diante disso. Ele interage em busca de consenso sobre algo do mundo objetivo, uma vez que compartilha

modelos de valores, de culturas e de contextos históricos. Dessa forma, é importante que se formem grupos de discussão e interação entre sujeitos de diferentes pontos de vista, a fim de que cheguem a uma concordância que culmine com o conhecimento compartilhado e com a intersubjetividade (FOLETTTO, 2010).

Como, nas últimas décadas, a EAD tomou impulso graças às tecnologias, permitindo atendimento a grande massa de alunos, que estudam os conteúdos e realizam as atividades propostas, os centros de ensino produzem material uniforme. Entretanto priorizar a disponibilização de informação e das TDIC não é suficiente para criar um ambiente de aprendizagem colaborativa. As experiências têm de ser significativas para que os conceitos e conteúdos sejam construídos e interiorizados (ALMEIDA, 2002). É preciso adotar postura crítica no uso das TDIC, pois a utilização de tecnologias por si só não pressupõe mudança pedagógica e pode tanto inovar quanto reforçar velhos comportamentos e velhas posturas. De nada adianta a oferta educativa se modernizar com a introdução das TDIC se o procedimento de aprendizagem continuar reproduzindo práticas educativas (CLEMENTINO, 2008).

Com a expansão da EAD nas décadas de 60 e 70, estudiosos passaram a classificá-la em teorias ou correntes: teoria da autonomia e independência, centrada no aluno; teoria da industrialização, que considera a EAD uma forma industrializada de ensino, e teoria de interação e comunicação. Pela teoria da industrialização, a EAD engloba os métodos do trabalho industrial, incluída produção de material em larga escala, planejamento e organização racional do curso, preocupação com controle e a otimização do tempo e do trabalho. Entretanto faz-se necessário considerar diferenças culturais e sociais dos alunos. Percebe-se também dificuldade de ter consenso em relação à própria definição de EAD, dada a complexidade de seus fundamentos (MUGNOL, 2009).

Franco (2014) afirma que, no final do século 20, a expansão da EAD incentivou o desenvolvimento de cinco teorias: da forma industrializada de educação (por ser influenciada pelo uso intensivo de tecnologia, produção em massa, padronização da produção, racionalização e divisão do trabalho); da interação a distância ou distância transacional (fundamentada na autonomia do aluno, na estrutura e no diálogo); da relação da conversação didática dirigida com a EAD (que trabalha com o conceito de comunicação não contígua - interpessoal e presente na estrutura); da reintegração dos atos de ensino e de aprendizagem (que afirma que a separação entre alunos e a instituição produz vantagens e desafios e que é preciso recriar a intersubjetividade do

professor e dos alunos, estabelecendo a comunicação interpessoal); da comunicação e do controle dos alunos, pela qual a interação entre professor e alunos é fundamental nos procedimentos de aprendizagem. Como esses sujeitos se encontram geograficamente separados, a tecnologia, em todas essas teorias, torna-se fundamental e inseparável da EAD.

Não somente a tecnologia se torna essencial na EAD, mas também a adoção de metodologias significativas que favoreçam o envolvimento do indivíduo. Estas devem se basear em estratégias que se voltem para o ser social, a fim de que os alunos possam se assumir como seres históricos, pensantes, criadores e transformadores da realidade em construção. Para tanto, o mecanismo de ensino-aprendizagem deve ser localizado e o aspecto sociopolítico deve fazer parte dele. A produção de conhecimento acontece em cultura específica e em determinada organização social, sendo necessário contextualizá-la, problematizando as variáveis às quais ela estiver integrada. Percebe-se, portanto, a necessidade premente de examinar a prática educacional aplicada no Brasil, levando em consideração as ferramentas tecnológicas inseridas no âmbito escolar, o que vai requerer mudança de padrões e modelos (ALVES, 2005).

É importante salientar que a Educação tem passado por mudanças significativas em relação às noções de tempo e de espaço. Assim, reafirma-se a preocupação de produzir uma didática própria para a EAD, pois não é possível seguir um modelo pronto ou uma teoria corrente. Além disso, uma série de práticas e princípios teóricos diferentes entre si acabam constituindo ligações singulares (NETO, 2012).

O diálogo, a estrutura e a distância transacional ou interação a distância constituem as características importantes da didática da EAD. Mas tem de haver efetiva articulação entre esses elementos para o desenvolvimento teórico e prático da EAD, visto que a discussão sobre esses elementos geralmente não aparece na prática do Ensino Superior ou, quando aparece, é de maneira elementar e não questionada (NETO, 2012). Assim, a didática, na EAD, requer cuidados específicos, por ser uma modalidade de ensino que conta com um público de adultos geograficamente disperso.

A interação do professor com o aluno deve se dar na resolução de um problema ou na realização de um projeto, de modo a compor um ciclo, caracterizado pela descrição, pela execução, pela reflexão, pelo aperfeiçoamento e, novamente, pela descrição. O professor deve procurar sanar as dúvidas ou dificuldades do aluno, que produz resultados que se tornam objetos de reflexão. Essas reflexões podem gerar novas dúvidas e problemas, resolvidos com o suporte do professor. Estabelece-se, pois, um

ciclo no qual o conhecimento é gerado. Nessa interação com o aluno, o professor deve incentivá-lo e valorizá-lo, além de mostrar-se responsável pelos objetivos da formação e interessado na preparação cultural. O professor deve ainda usar linguagens compreensíveis, instrumentalizando o aluno para o desenvolvimento de sua vida prática (ALVES, 2005).

Com relação ao professor, os saberes docentes são constituídos por várias dimensões que, na prática, se mobilizam e articulam em um movimento próprio, contínuo e dinâmico, denominado por Souza (2005) de movimento didático em Educação a Distância (MDEAD), e representa o caráter pedagógico construído e utilizado. Esse movimento engloba o planejamento, a execução e a avaliação do procedimento pedagógico. A formação inicial e a continuada objetivas e o desenvolvimento de habilidades para o mundo do trabalho não excluem princípios voltados para a formação de sujeitos críticos, participativos e autônomos, em uma aprendizagem significativa em que o professor passa a ser um mediador (SOUZA, 2005).

Pode-se dizer que os papéis do docente se alteram, se multiplicam, se diferenciam e se complementam, passando a demandar maior capacidade de adaptação e criatividade diante das novas atividades e situações. Somada a essas características, a ausência de planejamento e de preparo adequado do professor comprometem a motivação do aluno e a credibilidade da instituição. As novas atribuições do professor devem levar em consideração, da mesma forma, os saberes adquiridos ao longo da sua formação, sua experiência, seu conhecimento sobre as mídias e a constituição dos grupos de alunos, com potencialidades, demandas e trocas que realizam (SIQUEIRA; TORRES, 2012).

Quanto à estrutura dos cursos a distância, pode-se dizer que a concepção, em grande parte deles, difere da prática do diálogo e até mesmo é antagônica, já que esta é uma concepção aberta. A estrutura é fechada, pois se destina à realização de um planejamento didático controlado e avaliado. As necessidades individuais não são atendidas e a espontaneidade, por vezes, é abandonada. Para otimizar a estrutura, são definidos os objetivos, escolhidos os conteúdos e as estratégias de ensino, empregados os meios técnicos e feitas as avaliações.

Os cursos fortemente estruturados acabam por negligenciar a participação do aluno no mecanismo de ensino-aprendizagem, que se torna, dessa forma, unidimensional e centralizado na figura do professor. Na maioria das vezes, faltam as dimensões histórica, social e política (HICKEL, 2009). As estruturas desses cursos

envolvem a utilização de ambientes virtuais dinâmicos de colaboração e aprendizagem, que se constituem como intrincada rede de articulações entre pessoas, práticas, valores, hábitos, crenças e tecnologias, em um contexto de aprendizagem ou ecologia da informação. O principal não é a tecnologia, mas as atividades realizadas por meio dela, caracterizadas pela diversidade, evolução constante e sentido de localização em um certo contexto, no qual elementos sociais, culturais, afetivos, cognitivos e técnicos evoluem de maneira mútua e interdependente. Assim, atividades e tecnologias ajustam-se e adaptam-se, modificando-se e mudando o sistema como um todo (ALMEIDA, 2002).

Cabe salientar que cada novo projeto de EAD influencia a vida da população onde se desenvolve, conforme as características de cada cultura e de cada estrutura de poder. Portanto o que é adequado para um local pode não ser para outro, devido às diferenças culturais. Além disso, a sociedade da informação provoca transformações estruturais no sistema e exige novos modelos de competência a serem desenvolvidos, tendo como suporte os sistemas de ensino que foram transformados. Mas não há simultaneidade nesses fenômenos e acontece, na área educacional, grande diferença de movimento entre a evolução tecnológica e a circulação teórica, científica e institucional (NETO, 2012). Assim, é preciso lembrar que o uso dos ambientes virtuais pode provocar grande impacto não só no sistema educacional, mas também na cultura brasileira, de tradição fundamentalmente oral. A utilização desses ambientes, além de possibilitar a interação e construção colaborativa de conhecimento, pode propiciar o desenvolvimento de novas habilidades relacionadas à leitura e à escrita para expressão das próprias ideias e dos pensamentos dos outros (ALMEIDA, 2002).

Para iniciar as discussões sobre os pressupostos da EAD, faz-se necessário mencionar um dos marcos históricos da modalidade, responsável pelo desenvolvimento de métodos e técnicas, para caracterizá-la pelo uso de tecnologias e mídias na Educação: a Open University, criada, na Inglaterra, em 1969. Com o surgimento de instituições como essa, voltadas para a EAD, e o desenvolvimento das TDIC, pesquisadores passaram a identificar os elementos principais dos mecanismos educacionais a distância, como: distância física entre professores e alunos, uso de mídias, comunicação bidirecional, aprendizes como indivíduos e não como grupos de alunos. Essas características exigem mudanças na cultura de professores e alunos que têm como parâmetro o modelo presencial (presença física, com os mesmos tempos e espaços). Além desses aspectos, a EAD é centrada nos alunos e mediada pelas TDIC, o que leva à

necessidade de se investigar como o conhecimento é gerado a partir dessa relação (MUGNOL, 2009).

Nesse contexto, a EAD é comumente identificada como tendo grande potencial para a democratização da Educação, uma vez que se baseia em um modelo de aprendizagem autônomo, focado no ensino, e o professor apenas guia a aprendizagem. Assim, o objetivo da EAD passa a ser apoiar a metacognição, ou seja, por meio da reflexão, pensar sobre o próprio pensamento. Outro princípio bastante mencionado é a interação entre alunos e professores. De toda forma, pela natureza multidimensional e pelo fato de ocorrer em locais e tempos diferentes, a EAD requer comunicação, planejamento, preparação, organização e avaliação, de modo que não ocorra simples transposição do ensino presencial para o a distância (FRANCO, 2014). Almeida (2002) afirma que a caracterização da EAD passa pela definição dos aspectos básicos: relação professor-aluno baseada no acompanhamento e na interação, presença de uma instituição educacional responsável pelo(s) curso(s) (planejamento, estratégias de aprendizagem, material didático, corpo docente, avaliação...), uso integrado de diferentes meios de comunicação, a fim de manter interligados forma, conteúdo, conceito e estrutura, atenção às expectativas e necessidades do aluno para o desenvolvimento dos conteúdos, avaliação constante do aluno e conhecimento sobre o curso; comunicação das ideias do aluno bem como das representações de seus pensamentos e produção coletiva e individual de conhecimento.

Outro aspecto a ser analisado na EAD é o diálogo, elemento fundamental na constituição dos sujeitos. A palavra é elemento-base na convivência, anunciada e construída pela linguagem, que é essencial para estrutura do pensamento e necessária para entender e comunicar conhecimentos, ideias e os próprios pensamentos. É por meio da linguagem que os significados estabelecidos pelo sujeito nas formas de lidar com o mundo são compreendidos e partilhados. Dessa forma, como instrumento do pensamento, a linguagem é mecanismo primordial em um ambiente de EAD, representada pelas mediações entre os sujeitos envolvidos nos procedimentos de ensino-aprendizagem. Assim, os diálogos, o individual e o social, são gerados mutuamente, de maneira que a cultura passa a ser inerente a todo ser humano. A diversidade é outro ponto de tensão, pois há múltiplas vozes, significados e contextos que participam do diálogo da vida, no qual os sujeitos são individual e socialmente constituídos (ALVES, 2005; FOLETTO, 2010).

Pode-se dizer que a nova mentalidade que vem se formando, sistêmica e comunicativa, vai facilitar o diálogo entre os diferentes sujeitos, saberes e culturas, considerando os problemas gerais como um todo complexo. A produção do conhecimento depende, mais do que em qualquer momento, dos saberes elaborados de maneira intersubjetiva. Há um imperativo para a construção de habilidades e competências inter-relacionadas e concebidas em perspectiva histórica, concretizadas por meio de uma metodologia inter e transdisciplinar, em uma relação de complementariedade do sujeito com o próprio sujeito e dele com o ambiente que o cerca. Esse enfoque permite uma visão mais interativa, integrada e integradora da realidade (FOLETTTO, 2010).

A interatividade é a principal característica da EAD no discurso pedagógico dominante. O centro do ensino e da aprendizagem deixa de ser o professor e passa a ser o aluno. Assim, este deve tornar-se autônomo, planejando, organizando e avaliando a própria aprendizagem. Promove-se, na EAD, uma mudança fundamental de cultura, que passa da cultura de ensino para a de aprendizagem. Nesse contexto, o professor assume outros papéis, como facilitador, mediador, gestor e mobilizador (FOLETTTO, 2010).

Dessa forma, a EAD baseia-se em dois pressupostos: rejeição à condução autoritária e unilateral e concretização de socialização, pela aprendizagem e na aprendizagem. Tais premissas se organizam por meio da comunicação direta, contínua e construtiva, na perspectiva do apoio mútuo, tanto para a formação docente quanto para o aluno. A colaboração é responsável por reproduzir os elementos da cultura popular, da cultura acadêmica e universitária entre os alunos, de modo que, por meio da interação, atinjam metas educacionais. Na aprendizagem colaborativa, a construção coletiva do conhecimento ocorre mediante troca de informações e reflexões, discussões e debates, busca de respostas e resoluções de problemas. Dessa forma, acontece uma troca de papéis nas atividades colaborativas, nas quais os alunos se tornam responsáveis e comprometidos com a autoria, intercalando trabalho individual e coletivo, numa rede de aprendizagem (SIQUEIRA; TORRES, 2012).

Portanto a participação representa atuação no ambiente virtual, troca de informações, tomada de decisões e experiências, além de produção de conhecimento. Cada pessoa busca e apropria-se das informações mais relevantes e as transforma em novas representações. Simultaneamente, transforma-se a si próprio e ao grupo de que faz parte. Sendo assim, a EAD leva ao desenvolvimento de uma cultura tecnológica, com vistas à atuação de profissionais. para criar, gerenciar e usar os ambientes virtuais.

De maneira geral, o uso desses ambientes possibilita o rompimento das barreiras de espaço e tempo e proporciona interatividade, recursividade, inferências e conexões, constituindo-se como um sistema aberto (ALMEIDA, 2002). Corroborando esses fundamentos, Alves (2005) diz que, em um ambiente de EAD, a comunicação interativa acontece com instrumentos disponibilizados na relação homem-máquina, fazendo com que a prática pedagógica se articule com o trabalho do professor, promovendo o diálogo e a recursividade. A partir daí, surge a cooperação ou colaboração na construção da aprendizagem e o aluno pode, por meio das interações, problematizar conceitos existentes, com base na ótica da diversidade e da incerteza. A interação social é importante, pois é promotora de cultura. Assim, além de interiorizar formas culturalmente estabelecidas nas relações interpessoais, os sujeitos internalizam formas culturalmente estabelecidas de funcionamento das TDIC (ALVES, 2005).

Para que essa cooperação ocorra, é necessário que professor e aluno estejam engajados e sejam autônomos para definir as bases da interação cooperativa. O aluno é um sujeito ativo e o professor um estimulador e provocador de caminhos para respostas. Dessa forma, cooperação significa sinergia. É preciso destacar que na EAD as funções pedagógicas e didáticas se tornam bastante específicas, uma vez que o diálogo acaba por se tornar um instrumento que constitui a interatividade (ALVES, 2005). A autonomia representa equilíbrio e liberdade dos sujeitos envolvidos no mecanismo de ensino-aprendizagem para construir o próprio instrumento de aprendizagem e passa a ser o princípio fundamental dessa dinâmica (NETO, 2012).

Além desses aspectos, é preciso mencionar a importância que dois pressupostos têm para a EAD e que, comumente, são confundidos. Trata-se da utilização dos conceitos de cooperação e colaboração como sinônimos. A colaboração é diferente da cooperação por presumir a realização de atividades coletivas, ou seja, todos dependem de todos para a realização da tarefa. Essa interdependência exige interação permanente, respeito ao pensamento do outro, superação de diferenças e busca de resultados que beneficiem todos. Dessa maneira, a colaboração compreende compromisso dos participantes em um esforço coordenado, visando à resolução de um problema, em um sistema de troca mais aberto. Já na cooperação há maior organização do grupo, porém com maior controle do professor (CLEMENTINO, 2008).

Como foi ratificado por vários autores, autonomia é um termo bastante utilizado na EAD e representa grande desafio, pois se espera do aluno, durante a aprendizagem, comprometimento, envolvimento, busca de conhecimentos que extrapolem as

disciplinas, compromisso e responsabilidade. Por meio da autonomia, o sujeito torna-se mais consciente de si mesmo pela relação com o outro, com base na interação e em regras que procedem do coletivo. A construção de um ambiente que incentiva a autogestão da aprendizagem é fundamental na EAD. Essa atitude, estimulada pela autonomia, requer a busca constante de aprender a aprender, de modo que o sujeito possa desenvolver estratégias e técnicas que lhe permitam construir significados, se apropriar deles e aplicar, na prática, sua aprendizagem.

Outra discussão que ocorre na EAD é sobre a aprendizagem colaborativa como possibilidade de o aluno superar a mera repetição de informações sem sentido. Esse tipo de aprendizagem acontece de tal forma que o sujeito, segundo conceitos relevantes, consegue produzir novas ideias e pensamentos. Entretanto, para que a aprendizagem significativa aconteça, é necessário saber identificar o conhecimento prévio do aluno, bem como promover experiências contextualizadas e ligadas a situações vivenciadas.

Interação e interatividade, fundamentais e convergentes, são os princípios mais discutidos na área de EAD, uma vez que possibilitam uma aprendizagem colaborativa e significativa. A distância transacional ou interação a distância não se refere a uma questão de distância geográfica, mas a um fenômeno pedagógico. Entretanto é importante para professor e aluno o efeito que essa distância causa no ensino e no aprendizado, pois é a grande lacuna na comunicação e compreensão entre os envolvidos na EAD (NETO, 2012). Assim, os ambientes devem ser planejados de maneira que os participantes possam, baseados no diálogo, construir e transformar os cenários. Aprendizagem colaborativa e cooperação são princípios complementares e pressupõem integração de objetivos comuns, construídos em conjunto, em diálogo e em ações compartilhadas.

Alvo de discussões entre pesquisadores e educadores, a avaliação é uma possibilidade qualitativa de acompanhamento da aprendizagem, com vistas à continuidade ou à retomada de conceitos e procedimentos, portanto uma atividade contínua. Mas a ação avaliativa não depende somente do professor, mas do sistema oficial e legal de ensino, da cultura social e escolar, do cotidiano pedagógico e do reconhecimento da diversidade da aprendizagem. Dessa forma, pode-se dizer que, de maneira geral, as interações humanas, um fenômeno complexo e dinâmico, são influenciados pela cultura e pelo contexto no qual se inserem e acabam por influenciar todas as atividades dos sujeitos (SOUZA A., 2005).

É importante considerar a comunicação e a autonomia que acontecem por meio do diálogo, como a interatividade. Para que esta aconteça, é preciso mediação do professor, que estimula a troca de conhecimentos. Assim, é seu papel organizar, incentivar, orientar, cooperar e criar possibilidades para o aluno compartilhar. Enquanto isso, o aluno coopera e torna-se sujeito ativo que constrói a própria aprendizagem (ALVES, 2005). Com o uso das TDIC, os conceitos espontâneos e sistematizados articulam-se e transformam-se, visando à resolução de problemas contextualizados. Por meio do diálogo, o professor prepara o ambiente dinâmico para as interações, provocando situações em que as discussões podem emergir (SOUZA, 2005).

Diante das problematizações feitas pelos diversos autores acerca dos pressupostos da EAD, cabem algumas conclusões. Inicialmente, os procedimentos de ensino e aprendizagem são determinados pelas mentalidades e pelos interesses daqueles que detêm posições dominantes na sociedade de cada época. As concepções originadas nesses contextos socioculturais gerados pela ação humana influenciam docentes e discentes no modo de agir, pensar e organizar a Educação. Cada concepção é uma situação singular, que auxilia no reconhecimento de tendências discutidas na didática, no trabalho, na economia, na cultura etc., que se inter-relacionam e se apoiam mutuamente (NETO, 2012).

Pode-se afirmar que a comunicação é o elemento central de estruturação e desenvolvimento de um curso a distância. Em suma, é ela que possibilita sua existência. Uma mentalidade pautada na comunicação vem do contato e do diálogo permanente entre professor e aluno e não de uma relação do tipo emissor-receptor. Além disso, apesar da tendência histórica da educação de voltar o olhar para o passado, acredita-se que não seja mais possível um discurso formado por um só caminho ou conteúdo, em especial nos cursos a distância. Mas o modelo individual e instrumental tem sido o enfoque nesses cursos e percebe-se o déficit tecnológico para operar recursos e a ampliação do déficit cultural. Ao utilizar as TDIC, é preciso considerá-las em suas dimensões inseparáveis: ferramentas que podem potencializar a aprendizagem e objetos culturais de estudo complexo que exigem abordagens críticas e interdisciplinares.

Mesmo com os progressos recentes, há inúmeros elementos estratégicos na EAD que necessitam de discussão e aprofundamento, como objetivos, tecnologias, projetos pedagógicos, formas de avaliação, metodologias, formação de professor, políticas, entre outros. A discussão dessas controvérsias requer um resgate histórico que contemple a análise de seu conceito e de seu desenvolvimento ao longo do tempo. Inicialmente, os

cursos de EAD ocorreram por correspondência, voltados para camadas sociais que estavam em busca de participação no sistema formal de ensino, principalmente da Educação Básica e de cursos profissionalizantes. Assim, as iniciativas de EAD eram e ainda são tidas como de segundo nível, voltadas para a democratização do ensino, para as massas (MUGNOL, 2009; ALMEIDA, 2002).

Dessa forma, por meio da EAD, busca-se uma formação que possibilita a ação de troca, a aprendizagem e a interação, de modo que professor e aluno possam comunicar-se e participar livremente, criando e intervindo de maneira intersubjetiva. Para isso, no momento atual, com características complexas e globalizadas, é necessária uma mudança de ponto de vista em relação à Educação, pela adoção de outra mentalidade. Os novos pontos de vista permitem, pois, ao indivíduo assumir postura transformadora para melhor intervir no contexto em que se encontra, constituindo, portanto, exigência para práticas pedagógicas, sociais e políticas igualmente transformadoras (FOLETTTO, 2010).

Por fim, percebe-se que a interatividade na EAD está diretamente relacionada à atuação de todos os envolvidos na construção coletiva do conhecimento. O principal é coordenar o movimento entre o trabalho de suporte do professor e o raciocínio do aluno. Dessa maneira, considera-se necessário repensar criticamente a EAD, de modo que a modalidade não fique apenas na reprodução de problemas do ensino presencial. Os ambientes e o aluno devem ser preparados para momentos tanto individuais quanto coletivos de reflexão, sendo a exposição do conhecimento, para isso, embasada em características descentralizadoras, horizontais e cooperativas (ALVES, 2005). As inovações tecnológicas emergem como possibilidades de permitir, além da comunicação didática, a interação e a comunicação. O fato de que todos os participantes de cursos on-line podem se comunicar, independentemente de hora e lugar, muda demasiadamente o potencial das estratégias de ensino-aprendizagem das TDIC que podem ser utilizadas. Considera-se que a didática intercomunicativa, que se configura na convergência de interação-comunicação-colaboração-ambiente virtual de aprendizagem, tem na EAD local privilegiado para se realizar (CLEMENTINO, 2008).

3.2.1 Caráter ufanista dos textos sobre EAD

Como diz Teixeira (2008), a estrada que leva a conhecer os usos, as estratégias, as práticas e o funcionamento da EAD no Brasil é marcada por incertezas políticas e

históricas, cujos registros foram e são feitos de maneira superficial. Percebe-se vasta rede de discussões sobre o tema, de cunho tanto acadêmico quanto jornalístico, na maioria apresentando a modalidade como se fosse uma novidade ou tivesse valor messiânico. Entretanto, após a leitura de vários artigos e trabalhos acadêmicos que tratam do tema, o que se pode dizer, de maneira geral, é que várias mídias e técnicas têm sido empregadas e fomentadas pelas intenções dos princípios capitalistas, oriundos do modelo neoliberal.

Uma crítica pertinente ao tom predominantemente otimista presente nos textos sobre EAD remete ao fato de que a maioria dos trabalhos se refere à modalidade como uma possibilidade real de inclusão. É preciso problematizar em que termos a chamada inclusão ocorre. Em certa medida, a EAD utiliza práticas que se constituem pelo uso excessivo da técnica, com foco no emprego das ferramentas tecnológicas, muitas vezes relegando o professor e sua formação a segundo plano. Trata-se, de alguma forma, de um modelo capaz de ser excludente, na medida em que nem todos os sujeitos conseguem ter acesso aos recursos tecnológicos ou podem acompanhar o ritmo frenético das transformações. Inevitavelmente, surgem características elitistas, caracterizando um *apartheid* entre os que conseguem se inserir e manter-se na corrida e os demais – a maioria – para os quais as tecnologias não chegam ou se apresentam tardiamente. Cabe ainda dizer que, para sustentar iniciativas de EAD, muitas vezes as justificativas utilizadas se referem à aquisição de artefatos tecnológicos baratos e acessíveis, como se o determinismo tecnológico garantisse, por si só, a inclusão social e digital do sujeito (TEIXEIRA, 2008).

À época atual é atribuída uma infinidade de denominações, por se tratar de tempo complexo, atravessado por cruzamentos do movimento de globalização. Para Castells (1999), Era da Informação, Era do Conhecimento e Sociedade em Rede. Para Giddens (1991), Modernidade Tardia. Para Lyotard (2004), Pós-Modernidade. Para Bauman (2001), Modernidade Líquida. Para Lévy (1999), Cibercultura. Para Postman (1994), Tecnopólio. São alguns dos vários nomes atribuídos à contemporaneidade, o que demonstra a complexidade dos dias atuais. Alguns autores preferem utilizar outros termos. Guattari (1981), em substituição a globalização, optou pelo uso de capitalismo mundial integrado, por acreditar ser o mais adequado ao capitalismo contemporâneo e ao seu sentido econômico-neoliberal, que faz com que a atividade humana se submeta ao seu controle. A globalização impele elaborar questões, pois, ao mesmo tempo que padrões são quebrados, é preciso se adequar ou resistir ao embate de forças que vêm

alterando condições sócio-históricas e geopolíticas conhecidas. Cabe dizer que a globalização é paradoxal, uma vez que é capaz de associar diversidades e gerar homogeneização e discriminação, na tentativa de universalização das sociedades, massificando hábitos, culturas e povos e produzindo conflitos e disputas. Dessa forma, os conceitos de política, fronteira, economia, instituição e Educação, que influenciam direta e profundamente nos mecanismos de subjetivação, vêm se alterando sobremaneira. A EAD insere-se nesse contexto, já que se encontra atravessada pelos efeitos contraditórios que resultam da internacionalização da economia, da política e da cultura da globalização (TEIXEIRA, 2008).

Assim, não se pode prescindir de questionar o caráter e os rumos que a EAD tem tomado, principalmente em relação à exaltação da inovação e da flexibilidade, como uma espécie de reforma inquestionável da escola. Por trás de uma pretensa inovação, muitas vezes está disfarçado o que há de mais anacrônico: o uso pesado de recursos tecnológicos para reforçar a submissão e a ineficácia, ou seja, a Educação como bem de consumo, a serviço do neoliberalismo. De nada adianta a priorização das tecnologias e das máquinas sem uma análise das múltiplas dimensões coletivas e conexões das quais são apenas uma parte. Essas conexões – políticas, culturais, geográficas, pedagógicas etc. – são intensamente diversificadas e interferem diretamente nos processos de subjetivação dos sujeitos. O interessante seria que professor e aluno se apoderassem dos dispositivos e meios de produção da EAD, de modo a assumir seus papéis e produzir sentidos (TEIXEIRA, 2008).

De maneira geral, o modo de vida influenciado pela globalização torna-se desterritorializado, de forma que a cultura e seus bens circulam livremente em redes, em todos os lugares. O espaço, para Lévy (1996), torna-se virtual, lócus de possibilidades, e torna praticável a interação, marcada pela não presença, em ambientes diversos, por meio de várias tarefas simultâneas. Trata-se, pois, de uma característica especialmente interessante ao mercado, identificado pela ilusão do trabalho e da produção flexíveis em termos de tempo e espaço e pela combinação entre produtividade, inovação e competitividade, mercado ávido por um trabalhador coletivo desterritorializado, que se utiliza dos meios tecnológicos para adquirir as competências exigidas cotidianamente. Assim, as mesmas mudanças instituídas pela globalização e pelo avanço tecnológico são impostas à Educação, de maneira que as escolas são obrigadas a se adaptar à flexibilização de currículos e métodos e à presença de multiculturas, gerando maiores responsabilidades para o trabalhador-estudante. Dessa forma, as representações das

subjetividades, sejam elas baseadas nas relações de comunidade, de trabalho, de ensino-aprendizagem e na cultura ou sejam de outra natureza, alteram-se exageradamente em intervalos de tempo muito curtos. O novo modelo, visto por diversos autores como flexível, tornou propícia a expansão da EAD, que se utiliza de dispositivos tecnológicos e promove múltiplas conexões entre homem-máquina e aluno-trabalhador (TEIXEIRA, 2008).

A EAD apresenta-se no cenário atual com modelos industriais de produção de massa que têm influenciado diretamente tanto concepções teóricas quanto políticas e práticas, além das estratégias desenvolvidas na produção de materiais didáticos e na organização do próprio trabalho acadêmico. Mas se faz necessária uma crítica ao modelo que emprega pacotes prontos, de instrução programada, com ênfase no material didático, sem levar em consideração o aluno, a necessidade de reflexão e o contexto sociocultural, tratando-o como um sujeito passivo (SERAFINI, 2012).

Outra questão que merece ser problematizado é a autonomia do aluno. Trata-se de uma característica cuja compreensão é complexa, uma vez que é ideia pré-concebida do que se espera do aluno na EAD ser autônomo. Autores que afirmam que esse conceito de autonomia existe para justificar a ausência do professor, tanto no espaço quanto no tempo. Entretanto, se for levado em consideração que, nos ambientes virtuais de aprendizagem, professores e alunos estão presentes por meio da comunicação e das interações, a ausência não existe. Portanto então não há razão para justificar a autonomia do aluno pela ausência do professor. Tratar da autonomia do aluno na EAD sem conhecer o perfil e o contexto cultural é extremamente desafiador. Alguns estudos apontam que muitos alunos têm se mostrados passivos, apenas recebendo os pacotes instrucionais ou têm desenvolvido competências específicas de maneira isolada e independente (SERAFINI, 2012).

A questão do tempo e do espaço na EAD é um dos principais argumentos encontrados nos discursos oficiais para justificar seu emprego como solução paliativa para o atendimento das demandas educacionais. Além do argumento de que a EAD prescinde da presença física e simultânea de professores e alunos no mesmo espaço físicos e ao mesmo tempo, outras alegações são comumente encontradas nos trabalhos que tratam do tema: ampliação do acesso à Educação, alcance de número maior de pessoas ao mesmo tempo e redução de custos. Mas o que é claramente perceptível é o emprego da modalidade de ensino sido controlado pelas relações de produção vigentes. Na medida em que a industrialização avançava, a EAD foi se mostrando adequada para

atender a interesses específicos das classes dominantes. No cenário de produção em massa, divisão do trabalho, controle burocrático e organização hierárquica, foram realizadas as primeiras experiências e entregues os primeiros cursos do chamado Ensino a Distância, para que o produto Educação pudesse chegar ao consumidor-trabalhador (MEDEIROS, 2016).

Seguir a direção dessa perspectiva indica escolha de um modelo pedagógico cuja prioridade é a massificação do ensino. Como pensar em padronizar ou uniformizar a formação de professor sem considerar o contexto cultural em que está inserido? Isso é, pelo menos, um paradoxo, uma vez que grande parte dos estudos e documentos sobre EAD falam em democratização do Ensino Superior. Que democratização seria essa? No mínimo uma falácia. A massificação, além de desconsiderar a diferença e a diversidade dos cenários multiculturais, leva à perda de qualidade e à descrença no mecanismo de ensino-aprendizagem, à desmotivação dos sujeitos, à ignorância das subjetividades, ou seja, desconhecimento ou marginalização.

Uma crítica à maneira como as TDIC vêm sendo utilizadas pelas instituições de Ensino Superior, que reforça o principal argumento da EAD, é o binômio tempo-espço. Tem-se condenado a massificação da cultura, que acontece por meio das tecnologias, mas, ao mesmo tempo, atribui-se às próprias tecnologias soluções para problemas enfrentados pelas instituições de ensino e pela Educação em si. Trata-se de uma visão que expressa os extremos de uma perspectiva determinista da tecnologia. Atribui-se aos artefatos tecnológicos a capacidade de mudança e negligencia-se a produção do conhecimento humano, além do tratamento da diversidade cultural (POSSOLLI, 2009). Da fantasia de que há atendimento em massa nasce a ideia da autonomia do aluno na EAD. Os documentos que a referenciam se preocupam com equipar os sistemas a distância com dispositivos que garantem a informação. Com isso, esperam que o aluno seja autônomo e faça seu papel, ou seja, aprenda. Considerar apenas os aspectos operacionais da EAD acaba por distorcer a oferta dos cursos e a massificação acaba por padronizar o mecanismo de ensino-aprendizagem, excluindo possibilidades de práticas pedagógicas que atendam a diversidade de contextos culturais (ALONSO, 2010).

3.3 EAD nas políticas públicas de formação continuada de professores

As primeiras manifestações para atender o aumento da demanda de alunos nas escolas públicas datam das décadas de 40 e 50, quando as transformações no contexto

internacional provocaram mudanças no cenário brasileiro, impulsionando a expansão das indústrias. Entretanto o Estado, incapaz de acompanhar o ritmo das mudanças econômicas, políticas e sociais, não conseguiu expandir o sistema nacional de Educação. Algumas iniciativas foram feitas, como desenvolvimento radiofônico para a transmissão de programas educacionais, cursos por correspondência e programas de teleducação, que formavam profissionais técnicos voltados ao mundo do trabalho (COSTA; ZANATTA, 2010).

A partir da década de 1980, as transformações econômicas e sociais, acarretadas pela universalização do capitalismo, modificaram a dinâmica existente, desencadeando várias reformas. Para Souza e Silva (2011), esse período levou a uma reestruturação social que alterou a dinâmica interna do país, provocando reformas institucionais em múltiplos setores. Essas mudanças, no contexto mundial, foram diretamente influenciadas pelos Estados Unidos e demais membros do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

A intervenção do Estado na economia e na sociedade não está vinculada à democracia, mas a fatores de produção. Reafirmando o que aconteceu nas décadas anteriores, era preciso garantir um mínimo de instrução para os trabalhadores se tornarem úteis ao sistema. Ampliar a Educação para todos foi (e continua sendo) um imperativo econômico para atender às necessidades do sistema. Assim, no Brasil, a partir de 1995, os governos vislumbraram a expansão, democratização e diversificação da oferta do Ensino superior por meio da EAD (SANTINELLO, 2014).

A LDB, de 1996, no Art. 80, trata a EAD como modalidade de ensino. Com isso, cursos e programas receberam encaminhamentos legais e incentivos do Estado. Dessa forma, abriu-se a possibilidade de EAD em todos os níveis e em todas as modalidades de ensino, além da formação continuada. Para a oferta de cursos, as instituições têm que ser credenciadas pelo MEC, podendo contar com a integração de cursos presenciais. Além disso, o rádio e a televisão, que apresentaram as primeiras iniciativas de programas no país, foram os meios escolhidos, regulamentados por lei, para incentivar o desenvolvimento da EAD.

Posteriormente, o Art. 80 da LDB foi regulamentado pelo Decreto n.º 2494 de 1998, que define EAD, dispõe sobre normas dos programas e possibilita a criação de outras modalidades de cursos. Entretanto não contempla todos os setores educacionais, pois não inclui Mestrado, Doutorado e cursos que conferem certificado ou diploma de conclusão do Ensino Fundamental, do Médio e do Superior de graduação, bem como os

de Educação Profissional. O Decreto delega para os demais níveis de ensino a competência para credenciar as instituições que oferecem a modalidade para a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio (COSTA; ZANATTA, 2010). No mesmo ano, foi promulgada a Portaria MEC n.º 301/1998, que normatiza os procedimentos de credenciamento de instituições para a oferta de cursos de graduação e Educação Profissional Tecnológica a distância.

Várias outras modificações foram introduzidas na legislação. Em 2001, foi criada a Portaria MEC n.º 2253, que estabelece que os cursos superiores podem oferecer até 20% das disciplinas utilizando a EAD. No mesmo ano, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou a Resolução CNE/CES n.º 01/2001, com normas para o funcionamento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Em 2002, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação a Distância na Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Básica no nível médio. A Portaria MEC n.º 4059/2004, revogando a Portaria MEC n.º 2253/2001, normatiza os procedimentos para oferta de disciplinas na modalidade não presencial em cursos de graduação reconhecidos, em instituições federais ou não. Também estabelece o uso integrado de tecnologias, os encontros presenciais e as atividades de tutoria. Ainda em 2004, a Portaria MEC n.º 4361 revoga a Portaria MEC n.º 301/1998 e inclui procedimentos para o credenciamento de cursos. Em 2005, foi promulgado pelo MEC o Decreto n.º 5622, revogando os Decretos n.º 2494 e n.º 2561/1998 e regulamentando os Art. 80 e o Art. 81 da LDB, nas questões de credenciamento e de funcionamento dos cursos de EAD, além de definir EAD. O Decreto n.º 5800/2006 institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de desenvolver a EAD, bem como expandir e interiorizar a Educação Superior no Brasil. Em 2007, a Portaria Normativa n.º 2 define os procedimentos de regulamentação e avaliação da Educação Superior a distância. A Resolução CNE n.º 01/2007 estabelece normas para o funcionamento e a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância. Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e os instrumentos de avaliação do INEP foram divulgados em 2007 e 2008 pelo MEC e definiram critérios para o credenciamento de instituições, pólos de apoio presencial e cursos em EAD. Recentemente, a Resolução CES/CNE n.º 1, de março de 2016, estabelece as diretrizes e normas nacionais para a oferta de cursos de Educação Superior a distância.

Diante da exigência da LDB de que, até 2007, todos os professores da Educação Básica tivessem curso superior (Política Nacional de Formação de Profissionais do

Magistério da Educação Básica) e da impossibilidade de a educação presencial atender a demanda gerada em virtude disso, o MEC passou a ter como prioridade aprovar e certificar cursos de graduação a distância. Assim, nos anos seguintes, foi significativo o crescimento do número de matrículas e de instituições que passaram a oferecer cursos na modalidade não presencial. Ao longo desse movimento de regulamentação da EAD no Brasil, pôde-se perceber que a legislação foi se alterando tanto para o cumprimento das determinações da LDB quanto pela vontade política vinculada a interesses econômicos e sociais que pressionavam por mudanças.

De acordo com o que foi visto, a EAD, sob o aspecto legal, foi proposta como modalidade de ensino pela LDB em 1996. Entretanto, conforme Nogueira (2011), a já estava incluída no planejamento das políticas públicas brasileiras desde a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003, influenciado pela Conferência Mundial de Educação para Todos, coordenada pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial. A Declaração Mundial de Educação para Todos, documento resultante da Conferência, estabeleceu que muitas atividades poderiam ser realizadas de maneira conjunta pelos países, com vistas ao aproveitamento das economias de escala, utilizando-se a EAD para essa forma de colaboração. Assim, o Plano Decenal sugeria a oferta de cursos para alunos que estivessem inseridos no mundo do trabalho e que, por isso, necessitassem de atendimento em regimes especiais de frequência, em tempos e locais diferentes. Dessa forma, a EAD seria largamente utilizada no modelo fordista, que, de acordo com Belloni (2012), se caracteriza, principalmente, pela otimização dos procedimentos. O Plano Decenal ainda propunha a criação do Sistema Nacional de Educação a Distância, visando a ampliar o programa de capacitação de professores, avaliar os projetos existentes e desenvolver artefatos de apoio à sala de aula. Cabe destacar que algumas dessas ações seriam decorrentes de articulações e recomendações de organismos internacionais (NOGUEIRA, 2011).

A primeira ideia de um Sistema Nacional de Educação a Distância esteve presente no projeto inicial da LDB, constituindo-se como diretriz para a modalidade no país. No entanto Andréa Mendes (2005) afirma que a EAD foi reduzida a uma visão resumida e simplista na LDB, em uma concepção neoliberal, sem participação da sociedade civil, já que a formulação e a avaliação das alterações legais posteriores foram centralizadas no Poder Executivo. Outro ponto de análise é que na LDB não houve preocupação em definir a EAD, podendo-se inferir a intenção de adaptar a modalidade a interesses específicos do Estado e de organismos internacionais. A autora

ainda destaca que a LDB deixa implícita a necessidade de um corpo docente especializado e atrelado ao ensino a distância, o que acaba por negligenciar a importância da interação e do diálogo mediado por professores e especialistas em EAD.

No Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), a EAD pode ser entendida como uma estratégia de ampliação do acesso à Educação, principalmente ao Ensino Superior, por meio do aumento de vagas e ofertas em menor tempo. Entre os objetivos e metas do PNE, encontra-se “estabelecer um amplo sistema interativo de Educação a Distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada” (BRASIL, 2001, p. 35). Além disso, o PNE prevê um sistema interativo tanto para a modalidade quanto para os cursos presenciais, por meio da ampliação do uso das TDIC no Ensino Superior e na Educação Básica. É importante destacar que, no texto do Plano Nacional de Educação, a EAD é tratada como meio auxiliar, o que pode levar ao equívoco de ver a modalidade como solução para os vários problemas históricos relacionados ao acesso ao Ensino Superior no Brasil (ARRUDA; ARRUDA, 2015). Percebe-se, ao longo do texto, ênfase à formação de recursos humanos a distância, por meio de programas de aperfeiçoamento e capacitação. Trata-se, pois, de corroborar com a diretriz da Educação permanente. Essa ideia busca compensar, de maneira rápida e com menor custo, a defasagem escolar do trabalhador brasileiro.

Arruda e Arruda (2015) afirmam que o PNE 2001-2010 refletiu duas abordagens acerca da EAD: um olhar financeiro, referente à ampliação de vagas e à redução de custos e um olhar instrumental e técnico referente à presença quantitativa de equipamentos como garantia da melhoria da Educação e da possibilidade da oferta de cursos à distância. Assim, as reflexões pedagógicas e de organização do trabalho entre os envolvidos nos procedimentos de ensino-aprendizagem são reduzidas e simplificadas.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2010, apresentou no documento final diretrizes, metas e ações para a Política Nacional de Educação, que deveriam constituir o novo Plano Nacional de Educação, do decênio 2011-2020. Nele a EAD aparece no Eixo IV – Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, representando a continuidade da EAD em atividades de formação (NOGUEIRA, 2011).

como consequência de uma política nacional de formação e valorização dos/das profissionais da educação, a formação inicial deve ser articulada com a formação continuada, envolvendo todas as licenciaturas e estabelecendo o

formato presencial ou a distância que cada projeto específico poderá conformar [...] (CONAE, 2010).

O texto da Conferência Nacional da Educação destaca que a formação inicial pode ocorrer na EAD, de forma excepcional, para os professores em exercício, em locais onde não existam cursos presenciais. Mas Nogueira (2011) levanta o questionamento de que esse caráter de excepcionalidade poderia vir a ser a indicação de continuidade de cursos de formação inicial a distância e, portanto, da UAB. Além disso, destaca a necessidade de se firmarem políticas contrárias aos cursos de má qualidade bem como a valorização do papel do professor no ensino a distância. O documento também faz referência à oferta de cursos técnicos de atualização bem como à Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da Educação ao longo da vida.

O novo PNE, resultante de idas e vindas e várias discussões, acabou por definir a função da EAD para o período de 2014-2024, relacionando-a à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Profissional e à formação continuada dos profissionais da Educação. Entretanto não menciona, de maneira explícita, a EAD, utilizando somente dos termos plataforma eletrônica e modernas tecnologias digitais de informação e comunicação (ZANLORENZI, 2015).

3.4 EAD e formação docente

É fato que o estabelecimento de nova ordem econômica globalizada contribuiu, além da difusão das TDIC, para uma proposta de Educação como produto, submetido às regras do mercado internacional. Na EAD, o fato é observável nos cursos e nas instituições em que ocorrem imposição de currículos e avaliações homogêneas, desconsiderando questões culturais, regionais e éticas, valorização da quantidade e não da qualidade, expansão do número de vagas sem planejamento, infraestrutura e equipe e desvalorização dos profissionais da Educação. Diante disso, é importante observar que, em cursos de formação de professores por meio da EAD, é necessária a incorporação de novos artefatos com estratégias e práticas que se direcionem especificamente ao mecanismo de ensino-aprendizagem.

Com as novas estratégias e práticas, proporcionais ao volume em uso das TDIC, são produzidos novos sentidos de tempo que se confrontam no discurso pedagógico, como o tempo da simultaneidade das redes de informação contra o tempo pedagógico de elaboração e apropriação de conceitos na construção de saberes. A demanda de

tempo fica mais evidente quando se confrontam as potencialidades de formação com a quantidade de professores formadores que carecem de formação específica para atuar na própria EAD. Além do conjunto de conteúdos e saberes docentes que englobam conhecimentos, competências e habilidades específicas, a formação docente pela EAD implica apropriação de linguagens e especificidades tecnológicas, além de noções de mediação e interatividade não presencial (MEDEIROS, 2016).

Antes de continuar a análise da formação docente na EAD, é preciso fazer um recorte do significado de formação para este trabalho, pois os autores trazem visões diferenciadas deste campo de pesquisa tão amplo. Assim, formação considera o indivíduo como sujeito histórico e cultural, em constante produção, em vista da relação com o outro e com o contexto no qual está imerso. Trata-se de uma prática produtora de subjetividade, vinculada a valores morais, éticos e políticos. A formação de professores como práxis se localiza no centro da contemporaneidade, afastada dos sistemas interpretativos lógicos e de soluções idealistas e próxima do cotidiano e da experimentação. Como foi destacado, a política que vem sustentando as práticas de formação de professores pela EAD baseia-se, em parte, na aquisição de um saber instrumental, do simples manuseio de tecnologias e plataformas de aprendizagem, em atendimento às demandas da globalização e do capitalismo mundial. Essa formação tende a reproduzir uma única lógica cultural e política, rebaixando as subjetividades de sujeitos que primam pelo consumo individual imediato ou produzindo-as em massa (SOUZA, 2013).

Uma vez especificado o conceito de formação adotado neste trabalho, passamos a algumas considerações. De acordo com o que diz Medeiros (2016), a formação de professores tem sido atravessada por uma série de questões, como a concepção de docência, autonomia e centralidade do professor no mecanismo de ensino-aprendizagem. Podemos dizer que esse debate se relaciona diretamente à EAD. Além disso, há tensões que incentivam o debate e influenciam a própria concepção de formação, como o entendimento da docência como capacidade inata, resultado de aprendizagem, racionalização ou construção subjetiva.

Outro questionamento, bastante pertinente e por vezes negado, tem a ver com políticas curriculares, que permitem ao sujeito assumir posições nos discursos sobre a subjetividade, em um universo de lutas e negociações. Nessas discussões, deve-se considerar que interagem sujeitos de tradições culturais diferentes, que têm diversos contextos de pertencimento por referência. Assim, currículo e formação docente se

aproximam, na medida em que saberes, competências técnicas, pedagógicas, políticas e socioculturais se identificam, se cruzam e interagem na construção de concepções de docência e de formação que passam rapidamente, no contexto contemporâneo instável e marcado, pela pluralidade cultural.

Para continuar a problematizar questões da formação docente, vamos ao debate sobre os saberes docentes. Portanto é importante mencionar a obra de Maurice Tardif, que destaca que o saber docente é um saber plural, constituído por saberes das instituições, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Mas o autor destaca os saberes provenientes das experiências cotidianas, uma vez que os demais saberes não podem ser controlados na produção e circulação. É sobre os saberes experienciais que os professores mantêm o controle, tanto em relação à produção quanto à legitimação. Embora reconheça a importância desses saberes, Tardif destaca que existe um saber específico que é resultado da convergência de todos os outros e se fundamenta e se valida no fazer da profissão docente. É necessário ainda mencionar que os saberes se referem às experiências de socialização, constituídas historicamente no passado e no presente, no contexto da vida familiar e da escolar (CARDOSO, DEL PINO; DORNELES, 2012).

Em relação à EAD, os saberes mobilizados devem considerar as possibilidades pedagógicas da modalidade, como tipos de mediação e ambientes virtuais de aprendizagem e suas ferramentas. Mas existe complexidade na elaboração desses saberes. Não se trata de fazer um manual para o docente ou transpor para a EAD os saberes construídos no e para o ensino presencial, mas de desenvolver saberes específicos.

Em 1993, o governo federal deu início a medidas para a formulação de uma política de EAD, entre as quais pode ser mencionado o Acordo de Cooperação Técnica n.º 4/1993, firmado entre o MEC e a Universidade de Brasília, para coordenação de um Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância – BRASILEAD. O objetivo era dar suporte à Educação Básica, tendo em vista a carência de professores habilitados para todos os níveis de ensino. Em 1994, o MEC instituiu o Sistema Nacional de EAD (SINEAD), que emergiu para apoiar o Plano Nacional de Educação para Todos, visando à erradicação do analfabetismo e à universalização do Ensino Fundamental. Em 1996, além da LDB, que regulamentou a EAD como modalidade de ensino, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), que passou a rever e a normatizar os convênios firmados anteriormente no SINEAD (SARDELICH, 2013).

Desde então, motivados principalmente pela falta de profissionais devidamente formados para atuar nos sistemas de ensino, vários programas têm sido formulados para a formação emergencial de professores: Programa Especial de Formação Pedagógica, Programa Pró-Licenciatura, Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), objeto de estudo desta pesquisa, Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica (PARFOR), Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO INTEGRADO) e, mais recentemente, com implantação prevista para 2016, a Rede Universidade do Professor. Em relação a este, não encontramos registro oficial de que os cursos realmente tiveram início.

Ao tratar da formação continuada de professores no Brasil, percebe-se a expansão avassaladora da EAD no Ensino Superior como resposta à necessidade de democratização e ampliação do acesso à Educação. Porém se vê que, em muitos momentos, a discussão sobre a Educação propriamente dita é relegada a segundo plano. As políticas públicas adotaram o ensino a distância como principal estratégia para ampliação da oferta, tanto no ensino público quanto no privado.

Diante dessa perspectiva, cabe o entendimento da formação continuada de professores como inerente à própria atividade educativa. Esta assume, cada vez mais, dimensões significativas, diante da presença generalizada das TDIC na sociedade, como novas formas de comunicação praticamente instantâneas. É preciso pensar, portanto, em uma rede de formação e aprendizagem que ultrapasse a mera transmissão de informações e que articule as tecnologias digitais. Há, pois, uma nova forma de pensar e de produzir conhecimento que traz outros elementos para a Educação (PRETTO; RICCIO, 2010).

A apropriação das tecnologias pelos professores no Ensino Superior e na Educação Básica, mais que mera incorporação instrumental, requer a adoção de políticas públicas que possibilitem a conexão de alunos, docentes e demais atores sociais, em qualquer tempo e espaço, por meio das TDIC. Nesta sociedade conectada, é possível pensar em formação continuada na EAD, com bases conceituais como a noção de tecnologia, a ideia de cibercultura, a globalização e os ambientes virtuais de aprendizagem.

Além dessas questões, é importante refletir sobre o papel do outro no processo de constituição do sujeito. Góes (1997) chama a atenção para a perspectiva vygotskyana, em que o sujeito se constrói pela interação constante com o contexto

social e histórico do qual faz parte. Assim, há uma relação dialética entre o individual e o social que influencia, de forma significativa, a produção do conhecimento. Nesse processo dinâmico e complexo, não há como adotar esquemas generalizantes de formação, pois se corre o risco de desconsiderar as especificidades das interações e dos diversos contextos. Dessa forma, o papel atribuído ao outro na constituição dos processos de subjetivação nunca é idêntico e revela-se, por vezes, contraditório. O jogo dialógico entre sujeitos não tende a uma direção única, pois envolve vários sentidos. Determinado conhecimento, pretendido ou previsto, pode ou não ser construído pelo sujeito e o processo deve ser analisado de acordo com a dinâmica complexa do funcionamento e da constituição das subjetividades.

Dessa maneira, os programas de formação continuada de professores em ambientes digitais devem considerar as circunstâncias históricas, não se reduzindo apenas às necessidades do sistema produtivo. É necessário considerar os professores como sujeitos sociais e proporcionar-lhes a oportunidade de desenvolver o diálogo, a autonomia, a crítica e a reflexão sobre a própria atividade. Deve-se pensar na formação de professores por meio de práticas que promovam ressignificações e prepará-los para lidar com a flexibilidade diante das transformações tecnológicas que surgem de maneira incessante (PESCE, 2007).

De modo geral, observa-se que as políticas de formação continuada não são perenes, uma vez que cada governo altera ou interrompe projetos. Assim, em vez de programas de EAD possibilitarem formação e emancipação, acabam por estar a serviço das políticas educacionais oriundas das orientações de organismos internacionais e dos princípios neoliberais. Dessa forma, o Estado investe em projetos de EAD tentando solucionar, de maneira rápida, o problema maior da formação de professores.

Como afirma Dourado (2008), o Brasil vive complexo fenômeno de expansão da Educação Básica e da Superior, que impõe grandes desafios à garantia do acesso e da qualidade da Educação em todos os níveis e em todas as modalidades. Em vista disso, destacam-se políticas voltadas para a formação de professores nem sempre orientadas para a organização e a qualidade, traduzindo-se em ações superpostas e contraditórias, características das políticas emergenciais. Assim, a EAD tem se constituído como um espaço de efetiva expansão da Educação Superior brasileira, tanto em instituições públicas quanto em privadas. Mas é preciso questionar alguns argumentos, como a adesão acrítica à implementação da EAD que tem como centro o aparato tecnológico e negligencia as condições e os envolvidos no mecanismo de ensino-aprendizagem.

Apesar de a LDB ter regulamentado a EAD como modalidade de ensino e de legislações posteriores terem revisado pontos importantes da lei básica, a formação continuada de professores por meio da EAD, mesmo com indiscutíveis benefícios, tem de ser observada com cautela, principalmente quanto à qualidade dos materiais didáticos utilizados e aos critérios de avaliação.

É fato que as políticas educacionais devem se preocupar com a universalização das oportunidades de acesso à Educação. No entanto democratização não pode ser sinônimo de formação aligeirada, pois deve, primordialmente, ater-se a um tipo de Educação que promove a emancipação dos sujeitos como atores sociais. Os programas de formação continuada de professores pela EAD devem permitir a compreensão e apropriação crítica das tecnologias da contemporaneidade, com produção, ressignificação e divulgação do conhecimento. Dessa forma, esses programas podem vir a desmistificar para os professores a questão dos artefatos tecnológicos como obstáculos e torná-los recursos que potencializam o ensino e a aprendizagem.

Cabe ressaltar também que as metas e os objetivos apresentados em um Plano Nacional de Educação, que traduzem, em certa medida, a mera preocupação de expandir a Educação pública no país a qualquer preço, acabam por se tornar somente parâmetros e referenciais inalcançáveis. Ou, o que é pior, constituem-se apenas como números que, na prática, pouco colaboram para a melhoria da Educação no país. As políticas de formação inicial e continuada de professores para os vários níveis e as várias modalidades de ensino não podem ser resultado de vontades políticas nem se pautar em financiamentos instáveis e descontinuados. A EAD não pode, de maneira nenhuma, se prestar ao papel de promover uma expansão da Educação pautada pelo atendimento quantitativo recomendado por órgãos internacionais, como o Banco Mundial, o BID, o FMI. Mais que formação de baixo custo e aligeirada, é necessário que a EAD se constitua com base em uma política sólida, bem como em amplo movimento de institucionalização, sem o caráter provisório e emergencial de solução rápida para uma demanda por mão de obra qualificada.

Por fim, em vista das mudanças ocorridas com as tecnologias que afetam a Educação, a cultura e a estrutura social, as subjetividades foram atravessadas por transformações econômicas, políticas e culturais e pela circulação intensa de informações propiciada pelos artefatos tecnológicos, produzindo efeitos nunca vistos. Nessa direção, a EAD aparece como um formato de Educação dinâmica, capaz de atender uma grande massa de alunos. Caracterizada pelo potencial de interação e

autonomia, a maioria dos autores e textos apresenta um viés excessivamente positivo para esta modalidade de ensino, o que nos leva a problematizar questões sobre massificação, democratização, Ensino Superior e contextos culturais. A presença da EAD nas políticas públicas de formação continuada de professores reduziu-se ora a um olhar econômico, ora a um olhar instrumental. As reflexões relacionadas aos procedimentos de ensino-aprendizagem, quando ocorrem, são reduzidas e simplistas. As políticas públicas adotaram a EAD como estratégia para ampliação da oferta no ensino público e privado e, muitas vezes, a discussão sobre a Educação propriamente dita é deixada em segundo plano.

A seguir, apresentamos a análise da formação docente no contexto da UAB. Para isso, foram feitas perguntas a documentos oficiais relacionados à UAB, do período de 2005 a maio de 2017, que, posteriormente, constituíram quatro categorias de análise: histórico-legal, financeira, gestão e formação.

4 FORMAÇÃO DOCENTE NA UAB

Pelo que foi visto no capítulo anterior, que trata do que vem sendo dito nas pesquisas e produções sobre a EAD, no Brasil, parece-nos que a formação docente está envolta por uma série de tensões de natureza e proporção variadas. Existe a questão do tipo de EAD praticado no ensino público e no privado, a preocupação com a qualidade de quem participa dos procedimentos de formação e de quem está sendo formado, as várias tentativas de institucionalização da modalidade e de definição de um modelo ou, ao menos, de diretrizes para a EAD, além dos questionamentos sobre massificação, diversidade cultural, acesso, expansão e democratização do Ensino Superior e inclusão social. Nota-se que a maioria dos trabalhos sobre EAD analisados no âmbito desta pesquisa destaca a interatividade como sustentáculo da modalidade e parte considerável das referências teóricas advém de autores internacionais das áreas de Economia, Comunicação, Políticas Públicas e Informática. Dessa forma, diante de uma modalidade de ensino cuja maturidade teórica e prática não se encontra plenamente desenvolvida – já que a gênese se localiza, no Brasil, no início do século XX – e cujos resultados ainda não estão plena e historicamente avaliados, é necessário e legítimo o cuidado ao analisar qualquer dos aspectos relacionados.

É possível perceber que, ao longo dos anos, a EAD passou a ocupar espaço estratégico nas políticas públicas para o Ensino Superior. Há um movimento de ressignificação da distância que não ocorre separado da lógica de utilização, cada vez mais crescente, das TDIC dentro e fora do âmbito educacional. Assim como grande parte da literatura, afirmamos que as TDIC podem contribuir significativamente para os procedimentos pedagógicos, sejam eles a distância ou presenciais. Por meio do uso de artefatos tecnológicos, com articulações feitas potencialmente pela internet, surge nova forma de produzir conhecimento e, portanto, nova racionalidade, que tem de considerar esses recursos comunicacionais e a própria rede como elementos que podem transformar as realidades locais, desafiando a Educação e a formação docente. Assim, cabe-nos, nas análises, questionar como as políticas públicas para a Educação e as ações que delas emergiram foram e vêm sendo pensadas e estruturadas, uma vez que as tecnologias e políticas, planos e programas produzem cinesias, metamorfoseando os sujeitos e seus contextos e produzindo subjetividades e novas relações. Como dizem Pretto e Riccio (2010), pensar na apropriação das tecnologias no Ensino Superior e na Educação Básica como mais que mera incorporação instrumental exige pensar também

nas políticas públicas que favorecem a conexão de escolas e universidades e o acesso de professores e alunos às TDIC e que considerem a conexão de toda a sociedade como uma demanda.

Ao tomar a UAB como objeto de estudo desta pesquisa, nós a entendemos como uma ação que advém de política pública e utiliza a EAD e as TDIC. Conforme foi dito no capítulo teórico-metodológico, optamos, para análise de dados, por realizar perguntas aos documentos, a fim de compreender como vem ocorrendo a formação docente por meio da EAD, especialmente no que tange ao entendimento e ao domínio das ferramentas tecnológicas e ao tratamento da diversidade cultural, no contexto da UAB. Para a investigação, adotamos como eixo principal o governo de Estado, não nos esquecendo de suas relações e inferências com o governo dos outros e de si, a fim de apreender a racionalidade política que atravessa esses documentos (FOUCAULT, 1995; 2004). Cabe destacar ainda que vamos manter diálogo com as produções científicas sobre a UAB, a fim de examinar, à luz dos trabalhos que o analisaram, como o sistema funciona

Além de aproximações entre campos do conhecimento, é preciso mencionar que encontramos tanto inspirações quanto dificuldades ao nos valermos desse referencial. Utilizar o pensamento de Foucault como instrumento e adentrar o território movediço dos Estudos Culturais foi uma tarefa árdua, mas também proveitosa. Para proceder às análises e conectar autores e campos, foi preciso tentar retirar das aproximações uma nova maneira de problematizar e compreender a UAB. Nessa empreitada, foi possível perceber uma característica comum: a dispersão ou ausência de um sistema unificador, que favoreça uma abertura de pensamento (VORRABER, 2000). Dessa maneira, podemos trabalhar com partes das duas teorizações, utilizando-as quando forem úteis, mas sem perder o rigor analítico. Assim, ao usar Foucault, não produzimos algo de definitivo ou absoluto, mas utilizamos uma ferramenta. Nessa lógica, optamos por nos inspirar nas estratégias dos Estudos Culturais, principalmente para análises textuais, ou nos documentos oficiais. Além disso, pela ponte construída entre os Estudos Culturais e o pensamento foucaultiano, no que diz respeito à colocação das relações de poder no centro da produção das práticas, das significações, das identidades culturais e das subjetividades, uma vez que os sujeitos são histórica e culturalmente produzidos e o poder é uma multiplicidade de forças, uma ação sobre outras ações, um jogo de lutas incessantes que está em toda parte e permeia todas as relações.

Quanto à questão metodológica, também explorada no capítulo teórico-metodológico, a maneira a nos inspirar foi a Análise de Conteúdo: este trabalho procura seguir procedimentos propostos por Bardin (2009). Após a leitura flutuante do material a ser analisado, a formulação das perguntas sobre a UAB, a codificação e categorização, passamos, com base no referencial teórico e no diálogo com as produções científicas sobre a UAB, à análise dos resultados obtidos. Só depois vem a apresentação inferências, observações e problematizações.

4.1 Categorias Analíticas

Antes de passar às análises das categorias propriamente ditas, é importante mencionar que os documentos consultados nem sempre foram suficientes para responder às perguntas formuladas. Assim, por vezes, a literatura, além de auxiliar nas análises, contribuiu para preencher algumas lacunas cujo entendimento não foi possível somente pela leitura dos textos oficiais. A categoria formação encaixa-se nesse caso. Já as respostas às categorias histórico-legal, financiamento e gestão foram bem contempladas nas referidas publicações.

4.1.1 Categoria Histórico-Legal

Pela análise de documentos, o Projeto UAB, ou melhor, a proposta de criação da Fundação de Fomento à UAB tinha estes objetivos: 1) criar programas de bolsas de pesquisas em EAD; 2) organizar consórcios públicos envolvendo as esferas federal, estadual e municipal; 3) consolidar as bases da UAB. Foi uma iniciativa conjunta do Fórum das Estatais pela Educação (FEE), do MEC e da ANDIFES e nasceu durante o Fórum das Estatais pela Educação em 2005.

Antes de continuar, porém, fazemos uma pausa e a primeira análise: a do contexto em que a proposta foi criada. É importante lembrar que o estudo do contexto é crucial na produção de significação e que os materiais textuais são complexos, múltiplos, sobrepostos, coexistentes e justapostos. Em síntese: são intertextuais. Além do mais, a subjetividade não atua sozinha e o contexto tem papel central, uma vez que orienta o significado e as transformações da própria forma subjetiva particular. O contexto inclui tanto as situações imediatas quanto a conjuntura histórica mais ampla (JOHNSON, ESCOSTEGUY; SCHULMAN, 2010).

O FEE teve a coordenação geral da Casa Civil da Presidência da República, a coordenação executiva do MEC e a participação efetiva e estratégica das empresas estatais brasileiras. O objetivo foi desenvolver ações para potencializar as políticas públicas na Educação, por meio da interação entre a sociedade civil, empresários, trabalhadores e organismos internacionais, visando à inclusão, à cidadania e ao desenvolvimento do país. Diante desse objetivo, cabem algumas problematizações sobre os procedimentos e as estratégias de poder. A que interesses esses agentes institucionais estão vinculados? A que tipo de demanda as ações decorrentes dessas políticas públicas educacionais atendem? Que tipo de sujeito desejam produzir?

O Projeto UAB enfatiza que as empresas são determinantes, parceiras fundamentais na articulação e na execução da gestão pública, pois são alicerces na conexão do Estado com a estrutura produtiva da nação. Isso nos induz a pensar, no primeiro instante, que a formação pela UAB vem como contrapartida para atender a exigências do mercado e dessas empresas, produzindo mecanismos de governo pautados em um dos quatro eixos de ação do FEE, que prevê o fortalecimento da educação profissional, visando à formação para o mundo do trabalho, de modo a contribuir com a política industrial e o desenvolvimento econômico brasileiro baseado na produção.

O documento do FEE diz claramente que se persegue a Educação para todos, reforçando o compromisso firmado pelo Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, com o objetivo de estabelecer compromissos mundiais para garantir o direito de todos à Educação. Participaram das discussões a UNESCO, a UNICEF, o Banco Mundial e algumas organizações não governamentais (ONGs). Dela resultou o documento Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, que inclui definições das necessidades básicas de aprendizagem, metas a serem atingidas em relação à Educação Básica e compromissos dos governos. Assinando-a, o Brasil aceitou “a internacionalização dos processos decisórios, bem como a influência de determinados organismos internacionais sobre a conduta dos Estados”. Esse compromisso assumido faz parte de uma arte de governar relacionada a “fenômenos que emergem na segunda metade do século XX e adquirem contornos específicos no que se refere à Educação a partir dos anos 1990” (LIMA, 2015, p. 74).

Certamente aceitamos que é fundamental o reconhecimento da Educação como direito fundamental, como está descrito na Declaração. Mas que condições são dadas para que a universalização do acesso se dê com qualidade e sucesso, de modo que o

sujeito tenha, de fato, possibilidade de entrar em contato com bens culturais diversos? Democratizar o acesso à educação e promover a igualdade parece-nos uma constante no discurso dos documentos que se referem à UAB ou que a ela deram origem. Na verdade, é um discurso corrente nas políticas educacionais nacionais e internacionais. Os fins não nos parecem ruins, mas os meios devem estar no centro das pesquisas e discussões da área educacional, não sendo apenas consequência de propostas de órgãos de repercussão internacional ou de lógicas neoliberais para otimização do mundo do trabalho. Nas necessidades básicas de Educação, outras instâncias, meios e ambientes de aprendizagem – como docentes, família, comunidade, meios de comunicação – precisariam ser envolvidos. Mas será que ao menos se ouviram essas outras instâncias?

Evitando generalizações, o que temos são prazos e pressões nacionais e internacionais por resultados que, muitas vezes, sufocam a qualidade em prol da quantidade. Por último, o exame do documento do FEE permitiu verificar um ponto crítico: nada é previsto claramente sobre a formação docente. E foi nesse contexto e com essas influências que surgiu o Projeto de criação da Fundação de Fomento à UAB. Nele, a formação de docentes é apenas citada, relacionada à capacitação para a Educação Básica. Além disso, prevê a formação em serviço de um grande grupo de funcionários públicos das empresas estatais. A maneira encontrada para essa formação em massa é a EAD, com uso das TDIC. Justificam-se, novamente, as parcerias das empresas estatais, pelo fato de estarem desenvolvendo ações de formação de servidores com a EAD. E não é só isso: a princípio, as empresas estatais teriam papel importante no estabelecimento, no financiamento e na organização conjunta dos consórcios públicos a serem criados entre a União, os Estados e os Municípios. Outro fator preocupante é que esses consórcios públicos, juntamente com a UAB, deveriam explorar a reorganização dos procedimentos educacionais, de modo que incluíssem a adoção das TDIC, em especial as que promovessem autoaprendizagem. Como deve ser a formação docente para apropriação dessas tecnologias? – novamente perguntamos.

Entretanto há que se concordar com uma afirmação mencionada no Projeto UAB: o avanço das discussões sobre a EAD também traz progresso em termos de produção de conhecimento na área: o desenvolvimento de metodologias e estratégias de inovação, com uso das TDIC. Mas progresso modesto em comparação com a necessidade de pesquisas no tocante à formação inicial e à continuada de professores na modalidade a distância. Dessa maneira, seria essencial que o Projeto UAB se dedicasse à continuação do cumprimento do primeiro de seus objetivos, a consolidação da

comunidade de pesquisadores em TDIC como um dos elementos sustentadores dos consórcios públicos e da própria UAB.

Em termos do estabelecimento dos consórcios públicos, a Fundação de Fomento à UAB, juntamente com o MEC e a ANDIFES, tinha por responsabilidade induzir a organização de consórcios entre a União, os estados e os municípios, com a participação das universidades públicas federais e estaduais, para a oferta de EAD, especialmente em municípios não atendidos pela Educação Superior. Esses consórcios podem firmar convênios, contratos e acordos de qualquer natureza, receber auxílios e contribuições sociais e econômicas de entidades ou órgãos, até ser contratados pela administração direta ou indireta, dispensada a licitação. De acordo com as responsabilidades de cada agente participante do consórcio, constantes nos documentos, o incentivo às parcerias, além da oferta da EAD, pretende delegar responsabilidades a cada consorciado, ficando o MEC, por meio da CAPES, com a gestão administrativa da UAB, como fixação de metas, avaliação e monitoramento. Como cada consorciado tem papéis específicos, cabe ao FNDE arcar com as despesas do pagamento de bolsas a professores, tutores e coordenadores.

Quanto a parceiros do Projeto UAB, não se pode deixar de mencionar o Banco do Brasil, embora não tenhamos encontrado informações em documentos do Projeto ou em alguma legislação. Foi necessário recorrer à literatura. A Universidade Corporativa do Banco do Brasil, juntamente com o MEC e com instituições de Ensino Superior, investiu, em 2005, no projeto-piloto da UAB. Por meio da EAD, o Banco do Brasil estruturou o curso de graduação em Administração, voltado para a formação de seus funcionários. Com o apoio de municípios e estados, instalou polos de apoio presencial, formou tutores e adquiriu equipamentos para as atividades. Assim, a Universidade Corporativa do Banco do Brasil desempenhou importante papel na gestão e no financiamento do projeto-piloto da UAB, promovendo articulações entre municípios, estados, estatais e o MEC (MOREÉ et al., 2011).

É importante destacar que se trata de parceira voltada a um propósito particular, mais especificamente a objetivos do mundo do trabalho: aumento da competência dos profissionais da organização, educação direcionada à realidade empresarial, formação de grande contingente de pessoal. Diante disso, ficam perguntas. Como essa parceria poderia ampliar o relacionamento com a sociedade? Havia, em algum momento, preocupação com a diversidade dos contextos e sujeitos que formavam e que estavam sendo formados nos vários cantos do país ou apenas com uma grade curricular que seria

padrão de formação rápida de grande número de funcionários para melhoria da performance empresarial?

Novamente voltamos a trabalhos sobre a UAB, diálogo fundamental para nos fazer conhecer noções privilegiadas e tentar evidenciar o que não estava claramente dito nos textos oficiais. Ao traçar uma linha do tempo a partir de 1970, apareceram discussões frequentes na esfera federal sobre a necessidade – criada em função do modelo econômico nacional – de incluir na Educação Superior a parcela da população de jovens e adultos que migrou para os centros urbanos em busca de emprego e o contingente considerável e marginalizado que vivia em pequenas cidades. Essa grande massa devia receber formação, para vir a ser aproveitada como mão de obra ou para se capacitar para o trabalho que vinha desempenhando.

As discussões sobre o acesso ao Ensino Superior tinham como foco a adoção da EAD como metodologia que facilitaria o atendimento a esse público. Assim, iniciativas do poder público federal, durante mais de três décadas, aconteceram no Congresso Nacional e nas universidades públicas; no poder executivo orbitaram em torno da criação da UAB, cujo desenho e finalidade se alteraram de tempos em tempos, até a configuração e o lançamento em 2005.

As primeiras conversas sobre o assunto foram realizadas em 1972, quando o Newton Sucupira, coordenador de assuntos internacionais do MEC, retornou de visita à Open University, criada em Londres, em 1969. O professor recebeu a incumbência de criar uma comissão para estudar a possibilidade de implantação de uma experiência semelhante no Brasil. Outro passo importante que influenciou a criação da UAB foi dado com a formação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), que reuniu setenta instituições públicas de Ensino Superior que aceitavam trabalhar com EAD. Com os encontros promovidos pela UniRede, os documentos resultantes dessas discussões e a proposta de edital público para desenvolvimento de cursos de graduação a distância, que deu origem ao Programa Inicial de Formação de Professores (Pró-Licenciatura), foram dadas as condições (E por que não dizer inspirações?) para a implementação da UAB (COSTA, 2012; COSTA; PIMENTEL, 2009).

Ainda falando sobre as influências pelas quais passou a configuração da UAB, voltamos ao documento oficial do Projeto UAB, sendo necessário destacar dois argumentos. O primeiro diz respeito à perspectiva da Educação ao longo da vida, referenciada mais de uma vez no texto. O segundo se refere à estrutura básica da UAB e dos consórcios: “deve se assemelhar a uma fábrica que enfatiza a alta produção de

curso, via várias formas tecnológicas”. É possível identificar, nessas proposições, traços do ideário neoliberal que acabam por delinear não somente ações como a UAB ou políticas de acesso ao Ensino Superior, como a EAD, mas toda a política educacional brasileira. Assim, é fundamental entender o atual momento histórico, pelo reconhecimento da atuação das forças neoliberais que o configuram, a fim de compreender os objetivos implícitos trazidos pelas mensagens e, com isso, refletir sobre as armadilhas e as formas nem sempre tão sutis que o neoliberalismo utiliza para reproduzir o capital.

O projeto educativo empenhado com a busca da autonomia e a transformação social não pode, de maneira alguma, eximir-se de enxergar as consequências da trama de relações e jogos de poder e interesses resultantes das políticas neoliberais que condicionam não só a Educação, mas a Economia, a Política, a Cultura e o Contexto Social. O próprio Estado adere a essa lógica, quando deixa de ser provedor e passa à condição de Estado mínimo, transferindo o que é de sua competência para a iniciativa privada (LIMA, 2015). Dessa maneira, a análise da legislação e do Projeto UAB parecem evidenciar a centralidade hegemônica das ideias neoliberais e de interesses privados e a ausência de definição de como deve se efetivar a formação docente no contexto da UAB, utilizando-se a EAD e as TDIC.

4.1.2 Categoria Financiamento

Com a leitura e análise da proposta de criação da Fundação de Fomento à UAB, ficou subentendido que o Projeto UAB, originalmente, trabalhava com a lógica de que a arrecadação de recursos seria abundante, graças às parcerias com empresas estatais. No Fórum das Estatais pela Educação, no qual o documento foi elaborado, houve indicação de que a Fundação de Fomento auxiliaria na arrecadação desses recursos. Na prática, porém, isso não funcionou e a alternativa foi o lançamento do primeiro edital, em que as instituições ficaram livres para propor cursos e ao MEC coube a gestão e organização do sistema. No entanto é, no mínimo, contraditório que um dos objetivos apregoados pela UAB fosse a inclusão social e somente os municípios e/ou Estados mais bem estruturados financeiramente tivessem condições de propor parcerias para proporcionar infraestrutura adequada e necessária ao funcionamento dos polos de apoio presencial.

Alguns documentos apontam que as despesas da UAB resultariam de dotações orçamentárias anualmente repassadas ao MEC e ao FNDE. Outros textos oficiais,

entretanto, deixam claro que a concessão das bolsas a tutores, professores e coordenadores ficariam a cargo do FNDE. De modo geral, ao FNDE cabe a gestão financeira, ficando responsável, em síntese, por habilitar as instituições que tenham projetos aprovados pela CAPES e cadastrar os planos de trabalho; descentralizar créditos orçamentários para as instituições federais de ensino, bem como firmar convênios com as instituições estaduais e municipais que têm planos aprovados pela CAPES; efetuar o repasse de recursos financeiros destinados ao custeio das ações dos programas de formação e de pesquisa das instituições; fornecer orientações financeiras a essas instituições; fiscalizar e monitorar a aplicação dos recursos financeiros transferidos e analisar a prestação de contas (BRASIL, 2008).

Pelo retorno à literatura para tentar preencher lacunas existentes na legislação em relação ao financiamento, o fomento à UAB foi passado para a CAPES, por meio da criação da Diretoria de Educação a Distância (DED), que tem estas atribuições: produção e distribuição de material didático, aquisição de livros e laboratórios pedagógicos, utilização das TDIC para interação, infraestrutura dos núcleos ou centros de EAD nas instituições de Ensino Superior parceiras, capacitação dos profissionais e acompanhamento dos polos de apoio e encontros presenciais.

Um questionamento pertinente refere-se ao financiamento advindo das empresas estatais, como o caso do Banco do Brasil. O projeto-piloto previa o curso de Administração Pública para funcionários, portanto financiado pelo Banco do Brasil. O discurso de apoio ao acesso à Educação Superior estava voltado para um objetivo específico: a lógica do mundo do trabalho. Afinal, nenhuma empresa estatal financiaria cursos que não tivessem relação com sua vocação ou com a formação julgada necessária para seus funcionários (NASCIMENTO, 2010).

Portanto a lógica de financiamento da UAB por empresas estatais não se sustenta, a menos que seja para cursos de interesse próprio. De acordo com o Edital 075/2014, que trata da oferta de vagas em cursos superiores a distância no âmbito da UAB, para a execução das propostas aprovadas neste edital, a DED/CAPES investiria recursos próprios, em consonância com os limites orçamentários aprovados pela Lei Orçamentária Anual (LOA), nas seguintes categorias de fomento: bolsas, diárias, passagens, material de consumo, serviços de terceiros (pessoa física e jurídica) e outras despesas necessárias à manutenção das atividades de centros/núcleos de EAD das instituições de Ensino Superior e investimentos/capital, conforme a LOA vigente (CAPES, 2014).

No que se refere à relação entre a UAB e os municípios na questão do financiamento, fizemos algumas constatações. De acordo com a legislação vigente, entre as responsabilidades dos consorciados, compete aos municípios oferecer a infraestrutura local do polo de apoio presencial, inclusive espaço físico adequado, atendimento por tutores e laboratórios presenciais (BRASIL, 2005). A assistência financeira aos polos de apoio presencial que oferecem programas de formação inicial e de continuada a profissionais da Educação Básica fica a cargo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Essa assistência, definida anualmente, tem como base o número de alunos matriculados na Educação Básica e na UAB, de acordo com os dados do censo escolar realizado pelo MEC e com os dados coletados pela CAPES (BRASIL, 2012). Como se pode ver, o que prevalece é a supremacia da quantidade e não da qualidade: o recurso varia conforme o número de alunos matriculados no Ensino Presencial e na EAD. Em nenhum momento, por exemplo, foi citada a importância da destinação de recursos para pesquisas sobre desenvolvimento e aplicação de novas metodologias e das TDIC que promovam mais interação. Nessa problemática se localiza a sustentabilidade dos polos de apoio presencial, pois cabe a cada município mostrar organização financeira suficiente para montar e manter o seu funcionando de maneira satisfatória e, a longo prazo, tornar-se autossustentável.

Como pode ser visto, as principais fontes de financiamento da UAB encontram-se concentradas nos governos federal, estadual e municipal, por meio de dotações orçamentárias. Assim, os valores são limitados e dificultam projetos de expansão e atividades extracurriculares nos cursos ofertadas pela EAD, ainda mais em uma época de crise, como a atual. Isso nos leva a inferir que, se a UAB não encontrar oportunidades de financiamento que lhe possibilite “caminhar com as próprias pernas”, pode estar fadada à falência e ao desaparecimento, devido à falta de investimentos e à escassez de recursos orçamentários.

Deduz-se, portanto, um risco de a UAB reduzir-se à condição de ação emergencial, devido à falta de garantia da continuidade do programa, uma vez que cada governo, ao assumir o poder, tende a descontinuar os projetos do governo anterior. A pesquisa feita por Ouriques et al. (2012) aponta, a princípio, duas alternativas de financiamento para a UAB: parceria público-privadas (PPP) e doações com deduções no Imposto de Renda. A primeira possibilidade mostrou-se uma hipótese refutada, pois um polo de apoio presencial de EAD não atende os requisitos elencados na Lei n.º 11079/2004, que institui as normas gerais para licitação e contratação de parceria

público-privada no âmbito da administração pública (Lei das PPP). Já a segunda hipótese, doações, além de menos regras, apresenta uma recompensa interessante para o empresariado, pois permite obter um retorno de 25% do valor doado no Imposto de Renda, além da exposição da marca da empresa e do reconhecimento como socialmente responsável. Nesse caso, cabe à gestão do polo de apoio presencial o desafio de motivar as empresas locais a participar ativamente na comunidade em que estão inseridas.

4.1.3 Categoria Gestão

De modo semelhante ao que aconteceu nas categorias anteriores, nem todas as respostas aos questionamentos foram encontradas nos documentos oficiais que nos propusemos analisar. Mesmo tendo os Estudos Culturais e a Análise de Conteúdo como inspirações teórico-metodológicas e buscando ler nas entrelinhas dos textos para captar aquilo que não estava claramente dito, sentimos necessidade de buscar mais fontes de pesquisa. Assim aconteceu com o estudo sobre a relação da UAB com outras políticas públicas para a Educação. Começamos a perceber que a maioria dos documentos legais se iniciava com um considerando referente às observações, aos motivos ou aos argumentos pelos quais aquela normatização se justificava. Assim, no diálogo com a literatura e com essa parte introdutória dos documentos encontramos traços de vínculos da UAB com as políticas educacionais.

A UAB está estruturada em eixos fundamentais (BRASIL, 2006; NASCIMENTO, 2010), dos quais destacamos dois: ampliação e interiorização (ou municipalização) do Ensino Superior público por meio da EAD e expansão da Educação Básica e do Ensino Superior por meio da formação e atualização de professores, com a modalidade a distância. Esses eixos, a nosso ver, estão em consonância com o discurso oficial, pois se relacionam à Política Nacional de Educação Superior e à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Como ação associada a essas políticas, a UAB, pela análise da legislação, está vinculada às metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e estruturada no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem por propósito o desenvolvimento da EAD, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país, oferecendo prioritariamente cursos de licenciatura para a formação inicial e a continuada de professores da Educação Básica.

Nesse sentido, algumas problematizações se fazem necessárias. A massificação do Ensino Superior iniciou-se na década de 1990, controlada por organismos internacionais com adesão do governo brasileiro, que lançou um plano para tornar a administração pública menos burocrática e mais gerencial. A Educação deixou de ser exclusiva do Estado, ampliando-se, com isso, a participação do setor privado. Iniciou-se, assim, uma estratégia de expansão e mercantilização do Ensino Superior. Somado a esses fatores, há o pressuposto de que o acesso à Educação, em qualquer tempo e lugar, é condição fundamental para o desenvolvimento dos sujeitos. Consequentemente, a EAD assumiu caráter estratégico no sistema educacional brasileiro, surgindo, no discurso governamental, constantes referências à possibilidade de ampliação de vagas no Ensino Superior (NASCIMENTO, 2010). Ao nos localizarmos no epicentro desses acontecimentos e discursos, nossas críticas revelam apreensão e cautela, pois entendemos a complexidade de analisar uma política pública e suas ações como uma forma de governo de Estado – no caso específico a UAB.

Parece-nos que a atual política de expansão do Ensino Superior está sendo construída, em geral, para atender, primeiramente, a racionalidade do mundo do trabalho, contemplando, de forma parcial, desvirtuada ou de segundo plano, a questão social, o contexto cultural e direitos, necessidades, expectativas e aspirações dos cidadãos. Mesmo tentando conjugar as dimensões econômica e social, o corpo dos textos dos documentos oficiais ainda utiliza o argumento social para justificar o econômico e ocorre a hegemonia da expansão quantitativa sobre a qualitativa. Dessa forma, a UAB, se não forem assegurados parâmetros mínimos de qualidade para o sistema, pode vir a ser um exemplo de massificação e de precarização da formação do sujeito no Ensino Superior, uma vez que os parâmetros gerais de qualidade para a EAD e a legislação não são aplicados, em sua plenitude.

Em relação à gestão administrativa e acadêmica dos cursos da UAB, a legislação nos deu dois destaques. Em escala macro, foi instituído o Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema UAB, com o objetivo de auxiliar a DED/CAPES na formulação de diretrizes e na definição de critérios técnicos e pedagógicos, parâmetros e demais ações no âmbito da UAB. Em relação a cada instituição, a CAPES, ao aprovar os planos de trabalho, prestar assistência técnico-pedagógica durante a execução dos programas de formação e acompanhar e monitorar os cursos, acaba por participar da gestão administrativa e acadêmica. Não está especificado nos documentos oficiais a forma como vem sendo ou como deve ser efetivada a gestão em cada curso de cada

universidade. O que podemos supor é que, respeitando-se a autonomia universitária, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais de Qualidade em EAD, cada instituição adapta seu Projeto Pedagógico Institucional em função das necessidades específicas dos cursos a distância.

No tocante à distribuição de vagas, observamos movimentos distintos. O primeiro aconteceu em 2005, pouco antes do Decreto n.º 5800, que dispôs sobre a UAB. Foi lançado um edital de seleção dos polos municipais de apoio presencial dos cursos superiores das instituições federais de Ensino Superior. Nele o MEC convocou municípios, estados e o Distrito Federal para apresentar propostas de polos municipais de apoio presencial e as instituições federais de Ensino Superior para apresentar propostas de cursos superiores na EAD.

Em linhas gerais, a análise dos polos de apoio presencial foi realizada com base nos seguintes critérios: adequação do Projeto aos cursos superiores a serem oferecidos, considerando-se a carência da região e a demanda local de Ensino Superior público; pertinência dos cursos demandados e capacidade de oferta das instituições federais de ensino; infraestrutura física; biblioteca e laboratório de informática com acesso à internet; equipe de tutores presenciais; recursos para transporte intermunicipal e hospedagem, se for o caso; equipe técnica e administrativa e sustentabilidade financeira.

A análise para seleção dos cursos obedeceu a estes critérios: consistência do projeto pedagógico e relevância do curso proposto; competência e experiência acadêmica da equipe docente; coerência com a demanda na área de abrangência; proposição de contrapartidas e adequação da proposta orçamentária.

O segundo movimento aconteceu nos anos seguintes, quando, selecionados os polos de apoio presencial, a CAPES lançou outros editais, convidando instituições públicas de Ensino Superior a apresentar propostas visando à oferta de vagas em cursos superiores a distância, dando prioridade à formação de profissionais da Educação Básica.

4.1.3.1 A Gestão da UAB

Segue-se a análise da estrutura da UAB. Após a leitura das resoluções e portarias que tratam das responsabilidades dos agentes integrantes, foi possível estabelecer uma conexão com o que diz o Projeto UAB, nos seus primórdios: a estrutura básica da UAB e dos consórcios deve se assemelhar a uma fábrica. Dessa forma, a estrutura

organizacional pode ser definida. À CAPES cabe a gestão administrativa e o apoio acadêmico, além da instituição de Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Sistema. Ao FNDE/MEC cabe a gestão financeira. As instituições públicas de Ensino Superior se responsabilizam pela gestão de recursos humanos. Os estados e municípios apoiam a gestão de recursos humanos.

A UAB ainda conta com o Fórum Nacional e os Fóruns Regionais de Coordenadores do Sistema e com Fóruns de Área, que podem ser comparados a conselhos consultivos. Os primeiros têm por função apoiar a DED na formulação de diretrizes, parâmetros e critérios técnicos e pedagógicos que norteiem as ações da UAB, em relação a infraestrutura dos polos de apoio presencial, oferta de cursos, apoio presencial, seleção e capacitação de tutores. Os Fóruns de Área devem apoiar a DED na formulação de parâmetros e diretrizes para o desenvolvimento de ações relacionadas com implantação, oferta, acompanhamento e avaliação dos cursos ofertados no âmbito da UAB, visando ao aperfeiçoamento e à qualidade.

Quanto a monitoramento e avaliação, são duas vertentes: acadêmico-administrativa e financeira. A primeira fica a cargo da CAPES e do MEC: controlar a execução dos projetos e emitir parecer sobre os aspectos técnico-pedagógicos, bem como o desempenho das instituições responsáveis pelos cursos. Os critérios de avaliação dos aspectos técnico-pedagógicos dos projetos e cursos não estão definidos em resolução do FNDE e são estabelecidos em conjunto com as instituições participantes do sistema. O monitoramento financeiro fica sob responsabilidade do FNDE, que fiscaliza a aplicação dos recursos financeiros transferidos aos conveniados, mediante a realização de auditorias, inspeção e análise de prestações de contas.

Em relação a monitoramento de questões administrativas e acadêmicas da UAB, percebemos que os dados não se encontram acessíveis para consulta do público externo no site da CAPES e o mesmo acontece com o SisUAB (plataforma para execução, acompanhamento e gestão de procedimentos da UAB). Isso nos leva a pensar que decisões e controles se encontram fortemente centralizados e que o monitoramento é frágil, pois não existe política de abertura desses dados para que o cidadão comum possa acompanhar e utilizá-los em pesquisas, por exemplo.

A última observação na categoria gestão refere-se às possibilidades vislumbradas para a UAB. Optamos por não fazer considerações sobre o sistema em si, devido à configuração do modelo, bastante explorado anteriormente, mas sobre as perspectivas das instituições de Ensino Superior que fazem parte da UAB. Uma das

análises relaciona-se à discussão da dicotomia entre ensino presencial e EAD e a Portaria n.º 1134, de 2016. A norma determina que as instituições de Ensino Superior podem introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos presenciais, a oferta de disciplinas na modalidade a distância, desde que não ultrapassem vinte por cento da carga horária total do curso. Essa oferta deve incluir a incorporação de TDIC, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria.

Destaca-se que essa possibilidade de a oferta dos vinte por cento da carga horária dos cursos presenciais ser a distância se encontra em vigor desde 2004, época em que foi publicada a Portaria MEC n.º 4059. Trata-se, pois, de uma possibilidade de instituições aproveitarem, no ensino presencial, o *know-how* desenvolvido com a experiência da UAB, principalmente no tocante ao corpo docente formado e/ou com experiência para trabalhar com EAD, no desenvolvimento de material didático e na organização das atividades pedagógicas. Além disso, significa uma iniciativa na caminhada de superação da dicotomia entre a educação presencial e a educação a distância. Dourado (2008) considera que, por meio de uma política de formação inicial e formação continuada de professores orientada por bases nacionais comuns, se pode concretizar um sistema nacional de formação de professores.

Outra possibilidade vislumbrada se relaciona com um novo projeto, UAB em Rede, apresentado por um grupo de trabalho durante a 4.^a Reunião Extraordinária do Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema UAB, realizada em junho de 2016, em Brasília. Essa proposta tem como princípio a mudança de gestão na UAB, de modo a possibilitar não somente a continuidade, mas também o crescimento e fortalecimento. O objetivo é realizar mudança estrutural que envolve múltiplas redes na rede maior, mais flexível, com estratégias e ações entrelaçadas e integração entre universidades, institutos e polos de apoio presencial, que poderão compartilhar entre si materiais, experiência docente e outras (PIMENTEL et al., 2016).

4.1.4 Categoria Formação

É a categoria fundamental da análise, a que dá nome a este trabalho. E também a categoria sobre a qual menos encontramos nos documentos. Assim, foi a parte da pesquisa mais surpreendente e mais árdua. Como, nos textos oficiais sobre a UAB, não foi possível encontrar a maioria das respostas para nossas perguntas, tivemos que fazer

novo exercício e extrapolar a pesquisa para outros documentos oficiais, mantendo o diálogo com a literatura.

No primeiro momento, com busca da palavra *formação* e leitura dos documentos, encontramos, por exemplo, afirmações como estas: “oferecer a formação inicial e continuada de professores da educação básica é um dos objetivos da UAB”; “formação de docentes para educação básica é uma necessidade urgente”. Entretanto os textos oficiais não respondem alguns questionamentos. Como a formação de docentes por meio da EAD tem contemplado a inserção das tecnologias e a diversidade cultural? A única afirmativa que parece relacionar a UAB à questão dos contextos culturais diz: pretende se adaptar para atender arranjos locais. Mas nenhum documento menciona como a questão da diversidade sociocultural dos municípios consorciados está incluída na formação dos professores.

O uso das ferramentas tecnológicas pelos professores parece-nos ser abordado de forma rasa. Assim, documentos afirmam, por exemplo, que entre diretrizes e objetivos da UAB está a fomentar o desenvolvimento institucional para a pesquisa em metodologias inovadoras de Ensino Superior apoiadas TDIC. Em vários textos oficiais, afirmativas dessa natureza podem ser encontradas, destacando a importância do uso das TDIC para consolidação do conjunto diversificado de experiências em EAD.

Em cumprimento a uma das diretrizes da UAB, foi lançado pela CAPES, em 2015, um edital dirigido às instituições de Ensino Superior integrantes da UAB, para seleção de propostas de fomento a projetos de inovação pedagógica, tecnológica e de gestão educacional, por meio de desenvolvimento, aplicação, formação, disseminação e avaliação no uso das TDIC na Educação. No entanto o modo como essas ferramentas vêm sendo apropriadas e como esse uso se efetiva na formação da subjetividade docente são aspectos desconsiderados.

De maneira semelhante, a questão da inclusão aparece. Percebemos que o discurso de acesso ao Ensino Superior, de democratização e da consequente inclusão social e digital é o carro-chefe da UAB. No Projeto da UAB, certas ações são consideradas essenciais, como formação de professores, áreas tecnológicas e desenvolvimento regional, pois vão subsidiar políticas educacionais voltadas para a inclusão e a justiça social. Outro exemplo: a UAB deve buscar a consolidação da modalidade como instrumento fundamental de política inclusiva, com excelência de qualidade.

Em vista do exposto, vão ser apresentadas noções que, no contexto da EAD, nos parecem interligadas: diversidade, democratização, inclusão e massificação. Não se pode negar que a UAB, ação advinda de política pública que visa à expansão do Ensino Superior, pode minimizar diferenças de oferta de cursos e vagas. Atividades realizadas por meio de ferramentas ou tecnologias da EAD podem abrir espaço para criação e inovação espontâneas, articulando diversas formas de participar. Todas as formas de fazer EAD, em tempos e lugares diferentes, pelo menos na teoria, devem levar em consideração características próprias, finalidades e significados locais e podem produzir as próprias possibilidades, tanto de transformação, inclusão social e sucesso escolar quanto de reprodução do discurso neoliberal, de práticas educacionais conservadoras e de conflitos.

Assim, quando diferentes sujeitos, espaços e tempos, somados a diferentes práticas, são conectados pela EAD, ocorre possibilidade de que as inovações sejam levadas aos envolvidos no mecanismo de ensino-aprendizagem de modo que cada qual lhe atribui valor e significado, fortalecendo a inclusão nessa rede educativa heterogênea. Portanto, pensar a EAD como mecanismo de inclusão no contexto da UAB exige dos educadores reflexão cuidadosa bem mais ampla, que engloba repensar os próprios conceitos de Educação e Tecnologia.

O fenômeno de transformação tecnológica apresenta limitações e está atrelado às necessidades econômicas do sistema de produção capitalista, promotor de grandes desigualdades sociais e econômicas. Isso faz com que os avanços tecnológicos não sejam acompanhados de avanços sociais significativos. Assim, as potencialidades trazidas pela tecnologia acabam por ser aplicadas em um contexto de contradição social que somente será rompido se houver uma reestruturação do próprio sistema, cujas bases devem estar alicerçadas na própria Educação.

Portanto é preciso pensar que democratização do acesso e inclusão não determinam apenas aumento quantitativo de vagas, mas, principalmente, diversificação de currículos, com respeito à variabilidade dos contextos culturais locais, uma vez que nos parece inviável atender as diversidades culturais com uma concepção única de currículo. Mas como falar nessa diversidade com produção de cursos e materiais em massa, a exemplo de uma fábrica? E, especialmente, como o uso das tecnologias tem sido trabalhado nesses programas de formação de professores? Como esses professores que estão sendo formados se apropriam culturalmente dessas tecnologias e as adaptam aos próprios contextos, produzindo novos significados? Trata-se de uma questão muito

complexa, pois democratização e inclusão demandam equidade em uma sociedade marcada historicamente por lógicas de exclusão.

Voltamos, então, à busca de entender como a formação de professores é tratada na UAB. Em razão de não ter sido possível encontrar respostas para nossas perguntas nos documentos oficiais da UAB, extrapolamos a pesquisa para outros textos que tratam da EAD, mais especificamente sobre cursos de formação. Encontramos dois documentos: Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e Resolução CNE/CES n.º 1, de 11 de março de 2016, que estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de EAD.

O primeiro, em cumprimento ao Artigo 7.º do Decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005, é da Secretaria de Educação a Distância do MEC, 2007, e teve versão publicada em 2003. Ele não tem força de lei, mas serve de norteador de atos legais do poder público, no tocante à regulação, supervisão e avaliação da EAD, e de indutor da concepção teórico-metodológica e da organização de sistemas da EAD. De acordo com o texto, a preocupação é apresentar conceitos e definições que garantam qualidade e controlem a precarização e a oferta indiscriminada de cursos. O documento explica que os programas dos cursos podem apresentar diferentes desenhos e várias combinações de linguagens, metodologias e recursos educacionais e tecnológicos, que serão definidos conforme as condições do cotidiano e as necessidades dos alunos. Embora os modos de organização possam variar, é preciso ter a Educação como primeiro fundamento. Em vários momentos, parece-nos que o discurso apresenta certa preocupação com a diversidade sociocultural e com a inserção dos recursos tecnológicos na formação, sem incluir a possibilidade de adaptação ao contexto. Entretanto o discurso apresenta outro viés: o da produção de sujeitos para servir aos interesses capitalistas. Assim, um projeto de curso superior a distância precisa de forte compromisso institucional para garantia de uma formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

Não é difícil detectar marcas neoliberais nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância: competência, autonomia, rapidez são ideias presentes. E eles destacam que os Projetos Político-Pedagógicos dos cursos a distância devem conter uma concepção de Educação e currículo no mecanismo de ensino-aprendizagem; os sistemas de comunicação; o material didático; a avaliação; a equipe multidisciplinar; a infraestrutura de apoio; a gestão acadêmico-administrativa e a sustentabilidade financeira.

A Resolução CNE/CES nº. 1, de 11 de março de 2016, confere à EAD um caráter mais institucional, pois indica a modalidade, compondo a política das instituições de Ensino Superior, deve constar do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). Em vários momentos, o documento faz referência aos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância e, em alguns pontos, até o reforça, como no Artigo 3.º, que estabelece que as instituições de Ensino Superior que atuam na EAD respondem pela organização acadêmica, curricular e organizacional dos cursos. Isso nos leva a entender que os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância serviu de inspiração para a criação desta Resolução e que, embora não tenha sido feita alusão direta aos interesses capitalistas, eles estão presentes nas entrelinhas.

Outro ponto que merece ser destacado: o documento diz que os polos de apoio presencial podem abrigar, além de atividades de ensino, ações de pesquisa e extensão, o que, nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, não foi sequer ser mencionado. Em relação à inserção das tecnologias, o documento as reconhece como parte constitutiva dos cursos a distância, apenas destacando que os recursos devem favorecer a interação entre os sujeitos e a integração entre as mídias, os suportes e as linguagens.

O mesmo acontece com a questão da inclusão da diversidade sociocultural na formação dos professores. A única referência a esse assunto é feita ao determinar que tanto a sede da IES quanto os polos de apoio presencial devem demonstrar responsabilidade social e comprometimento com o desenvolvimento regional. Em relação à formação, a Resolução estabelece que os profissionais da Educação devem ter formação específica para atuar na EAD.

Pela análise desses dois documentos, entendemos que não há como afirmar que existe um tipo específico de professor que a UAB pretenda formar, pois cada instituição, ao apresentar um curso de formação de professores na EAD pode adaptar seu projeto pedagógico, as tecnologias a serem utilizadas e o perfil do estudante que deseja formar.

Uma última consideração se faz necessária na categoria formação. Trata-se do Decreto n.º 9057, de 25 de maio de 2017, que revoga o Decreto n.º 5622, de 19 de dezembro de 2005. Esses decretos se relacionam à regulamentação do Artigo 80 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que se refere à EAD.

A utilização da EAD em qualquer programa, nível de ensino ou formação nunca se limitou à simples interação, com vistas ao desenvolvimento de projetos comuns, a serviço de uma Educação única. Trata-se de modalidade de ensino inserida em uma dinâmica política, em que prevalece a construção de projetos políticos voltados a interesses particulares, em detrimento da elaboração e implantação coletiva de projetos pedagógicos. O Decreto n.º 9057, parece-nos, contribui para a transformação da Educação em mercadoria, por estar voltado para interesses privados, principalmente se for considerado que, por meio dele, são estabelecidas quatro mudanças significativas em relação ao Decreto n.º 5622: exclusão da obrigatoriedade de momentos presenciais na dinâmica dos cursos a distância, permissão para que as próprias instituições credenciadas criem os polos de apoio presencial, credenciamento de instituições de Ensino Superior para ofertar exclusivamente cursos na modalidade a distância, sem que haja o credenciamento para cursos presenciais e credenciamento automático de instituições de Ensino Superior públicas para oferecimento de cursos a distância, sem prévia autorização do MEC, devendo ser reconhecidas em até 5 anos após a oferta do primeiro curso a distância. Com a nova norma, o futuro da UAB aparenta estar nebuloso. Ao lado da questão do financiamento, que já se apresenta como um dos gargalos do sistema, corre-se grande risco de massificação do ensino, de banalização do Ensino Superior e de falta de qualidade nos cursos de formação de professores.

4.2 Nada é tão simples como parece

Como destacou o capítulo teórico-metodológico, esta investigação, na busca de fazer análises da formação docente no contexto da UAB, segue pistas das problematizações desenvolvidas por Foucault, das quais duas se destacam: a noção de poder e os processos de subjetivação. É significativo lembrar que este estudo considera o sujeito como uma produção cultural, histórica e social constituída por práticas discursivas localizadas. Assim, na perspectiva foucaultiana, o sujeito não é algo dado, pronto, definitivo, mas produzido por práticas, estratégias e mecanismos. O sujeito moderno é uma invenção do tempo presente (FOUCAULT, 1995). Dessa forma, a constituição do sujeito se dá em meio às práticas sociais, que produzem domínios de saber e instituem novas técnicas, novos conceitos e novos tipos de sujeito (DUTRA, 2013).

Nesses domínios de saber, encontram-se as relações de poder, o qual, de acordo com os estudos de Foucault (1995; 2014), não é fixo ou estável, pois está em todas as partes e se estabelece com base em uma relação fluida e capilar. Nesse sentido, não é somente repressivo, mas produtivo, na medida em que pode constituir verdades, subjetividades e lutas. O exercício do poder pressupõe, pois, a ação do Estado sobre a população, de alguns sujeitos sobre outros sujeitos e dos sujeitos sobre si mesmos e consiste em formas de governar as condutas, as ações e os comportamentos. Ligada a esses procedimentos está a produção de discursos, que provocam efeitos de poder e de verdade sobre os indivíduos. Assim como o saber, não existe, para Foucault, verdade fora do poder ou sem poder:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua "política geral" de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2014, p.10).

Com essas noções, podemos pensar a formação docente no contexto da UAB como um conjunto de práticas de subjetivação e de invenção de determinado tipo de sujeito docente, formado por meio da modalidade a distância e voltado para determinado fim ou interesse. Além disso, à sombra da perspectiva foucaultiana, pode-se refletir sobre a invenção dos mecanismos de poder-saber que constituem e validam a UAB como um regime de verdade e a instituem discursivamente como modelo a ser seguido. Assim, compreendemos a UAB como meio de promover certas práticas que fazem parte de um conjunto de regulamentos e leis, a fim de produzir determinada maneira de pensar. Como produtora de subjetividades, imprime nos sujeitos determinados modos de comportamento. Levando-se em consideração que os procedimentos educativos produzem efeitos sobre os sujeitos e que as condições políticas e econômicas com as quais são formados permeiam a UAB, esta se apresenta como um espaço para determinada forma de subjetividade e determinado tipo de saber, instituindo um discurso que cria relações de verdade. Por outro lado, a UAB utiliza ferramentas da modalidade a distância para efetivar-se e, por isso, é significativo refletir sobre a EAD.

Pela análise que realizamos, neste trabalho, do que vem sendo dito nas produções acadêmicas sobre a EAD, foi possível ampliar as possibilidades de pensar diferente. Compreendendo que todo procedimento educativo produz efeitos sobre os

sujeitos, a EAD, dependendo da maneira com que é trabalhada e das intenções com que está relacionada, pode se materializar em ferramenta potente nos currículos e criar procedimentos de reflexão que provoquem resistência e levem a pensar de outra maneira. A subjetivação produzida nos currículos dos cursos a distância pode ser entendida como um mecanismo que determina as formas como os sujeitos são pensados e produzidos, moldando condutas e, no caso da UAB, controlando condutas dos professores como sujeitos de uma mentalidade de Estado. Segundo Foucault, os modos de subjetivação se diversificam conforme o tipo de saber em questão. Assim, os currículos são um campo de disputas, um espaço de poder e de produção de subjetividades. Constituídos de significados, representações, técnicas e práticas, determinam o que deve ser o sujeito ou o tipo de sujeito e as condições a que ele está submetido, estabelecendo sua posição para se tornar sujeito de um tipo específico de conhecimento e de racionalidade (DUTRA, 2013).

Outra noção foucaultiana que nos ajuda a problematizar a UAB é a noção de governamentalidade, que auxilia na compreensão da importância que o sistema educacional tem na produção do sujeito governável, por meio de técnicas que têm por objetivo moldar e controlar as condutas. As práticas constituídas na UAB estão diretamente relacionadas ao uso do ambiente virtual de aprendizagem Moodle e aos editais, que, além de serem dispositivos de controle e segurança, nos parecem uma estratégia para definir esse modelo de EAD como hegemônico na formação a distância de professores. Cabe-nos questionar, pois, em que medida a UAB, como ação decorrente de política pública, constitui uma tecnologia de governo e regulação dos sujeitos, das subjetividades, das identidades e das diversas culturas, no que se refere ao tipo de docente que está sendo formado (para atendimento a certas demandas e interesses do Estado) e às formas de relação com os outros e consigo mesmos. Cada sociedade produz uma política e um regime de verdades, estabelecendo discursos que consideram verdadeiros, como acontece com os da UAB. As verdades produzidas estão, pois, vinculadas a sistemas de poder que as produzem e aos efeitos dele. Consequentemente, os discursos tidos como verdadeiros estão apoiados na instituição que os produziu e a verdade revelada nos textos interessa a alguns, além de reproduzir um tipo de saber que convém.

Na perspectiva de educação ao longo da vida, presente nos documentos oficiais da UAB, encontramos pistas da racionalidade política neoliberal que instituem não somente a UAB, mas a EAD em uma concepção de validação, com o objetivo de

constituir um campo político e determinar rumos para o sistema educacional. O campo de saber gerado prevê uma produtividade que gera um tipo de comportamento. Ao tomar a UAB como meio de formação de docentes, nós a consideramos um guia para condutas dos que formam e dos que estão sendo formados, além de condutas de sujeitos da coletividade, a fim de condicioná-los ao jogo da própria manutenção do sistema capitalista. Nos termos de Foucault (1995), trata-se do governo ou controle das condutas: um tipo de exercício de poder de ação sobre ações.

Além disso, cabe-nos destacar uma questão que parece de grande importância no contexto da análise da UAB. A investigação dos documentos oficiais nos permitiu verificar que o modelo de parceria é priorizado para a gestão da UAB. A organização dessas parcerias com instituições de Ensino Superior, municípios e até com empresas estatais está associada à nova concepção de gestão empresarial do Estado, que governa a população e os sujeitos. Trata-se, portanto, de fazer com que princípios empresariais de produtividade e desempenho comecem a fazer parte das mentalidades dos futuros professores, visando ao fortalecimento da constituição e da atuação do Estado gerencialista. O modelo de parceria emerge como uma das práticas da ação governamental, à qual cabem funções características da esfera empresarial e econômica: regular, supervisionar, avaliar, medir desempenho, otimizar gastos e custos, justamente como acontece no modelo UAB. As parcerias, enquanto governam as condutas, são governadas pelo sistema. A estratégia de parceria permeia a formação docente e a ela o governo concedeu o direito de controlar a formação dos professores no Brasil, pela EAD, para gerar os efeitos produtivos desejados (OSÓRIO, 2010).

Sendo assim, percebemos, com Foucault, que cada época determina, ajusta, regula e governa os discursos e os saberes, envolvendo uma ordem de possibilidades e impossibilidades. Cada sociedade fabrica desejos e intenções e produz meios de inserir seus membros em um regime de racionalidades. Disso decorre a necessidade de definir uma política de verdades, ou seja, uma organização de estratégias e mecanismos que fixam e definem quem deve dizer as verdades e quem deve consumir e incorporar essas verdades.

Parece, no primeiro momento, que quando as políticas, os governos e os sujeitos tentam alcançar metas de educação para todos, a intenção é a formação de professores para levar a Educação Básica para rumos melhores diante da crise da Educação global. Esse é o discurso que sustenta um conjunto de práticas em nome da democratização do acesso, da flexibilização e da inovação das escolas e da formação docente. Entretanto

nesse argumento ficam implícitas questões sobre ser a formação docente adequada a um conjunto de interesses e poderes. Assim, a UAB emerge como um fenômeno dessas relações de poder e coloca em prática estratégias políticas que colaboram para nova forma de governo da conduta da formação docente no Brasil (OSÓRIO, 2010). As relações de poder atravessam as relações políticas, financeiras e pedagógicas na UAB, produzindo saberes supostamente considerados os melhores, com base na potencialidade da comunicação entre os sujeitos possibilitada pelos ambientes virtuais de aprendizagem e demais ferramentas da EAD. Como em rede, ela une os sujeitos do conhecimento, os atores do financiamento e as diversidades culturais, em uma política sistêmica que se diz progressista e inclusiva pelo discurso das TDIC. Não se sabe claramente de onde emanam o poder e o saber, mas é justamente na complexidade dos seus exercícios e nas dificuldades de entendê-los em funcionamento que possivelmente consistam em suas estratégias principais.

5 REFLEXÕES SOBRE O PERCURSO DA PESQUISA E POSSIBILIDADES DE NOVOS CAMINHOS

Ao tomar a UAB como objeto de estudo, para problematizar a formação docente que realiza, procuramos analisar como têm sido contempladas a inserção das tecnologias e a diversidade cultural. Para tanto, lançamos mão do exame de documentos oficiais da UAB, a fim de compreender a racionalidade política que os atravessa, tendo como eixo principal o governo de Estado. Percebemos que a UAB se apresenta como uma proposta que ratifica a lógica instrumental das políticas públicas educacionais, estruturada sob uma ótica gerencial. A política de expansão do Ensino Superior por meio da EAD, argumento presente no discurso da UAB, parece-nos estar sendo construída de maneira distante de uma lógica sociocultural que contemple as necessidades reais de grande parte da população brasileira. Isso vem ocorrendo para atender, em primeiro lugar, ao poder político, ao lucro capitalista e, conseqüentemente, à ingerência do capital na vida política e cultural.

O discurso dos documentos oficiais da UAB apresenta, ao mesmo tempo, elementos vinculados ao social e ao econômico. Embora o projeto tenha se constituído como uma ideia de momentos históricos e governos diferentes, ocorre a presença permanente dos interesses políticos e de mercado em seus objetivos, até na formação de

professores. Os documentos analisados evidenciam a intenção da expansão quantitativa para atender o maior número possível de sujeitos, mesmo que, no primeiro momento, atrelando essa expansão à dimensão qualitativa e repetindo continuamente o discurso da inclusão. Trata-se de um discurso potente, que faz com que predominem os aspectos tecnológicos e de inovação, tendo a Educação a reboque.

O uso da EAD apenas como meio de inclusão acaba por relegar a segundo plano as potências que as tecnologias podem proporcionar, uma vez que a inclusão digital, por si só, não é suficiente para o sujeito produzir conhecimento. Segundo Lévy (1999), é uma abordagem equivocada pensar as tecnologias como sendo estranhas ao sujeito e não como produtos de sua construção. Em vez de enfatizar o impacto das técnicas sobre a vida humana, é preciso entender que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. Ficou claro que, nesta proposta de um programa que tem como objetivo principal a formação de professores a distância, se encontra forte associação aos artefatos tecnológicos. Mas essas tecnologias não garantem a produção de apropriações e de sentidos. Portanto é significativo definir o uso e o tipo de apropriação da tecnologia e da informação que estão sendo propostos.

A proposta da UAB foi apresentada à população como um mecanismo de características pioneiras e inovadoras, a fim de modernizar a formação de professores e qualificar a Educação Básica. Destaca-se que esse argumento seguiu as recomendações das agências multilaterais (UNESCO, OCDE e Banco Mundial) e dos Fóruns Mundiais de Educação, realizados em Jomtien, em 1999, e em Dakar, em 2000. Essa modernização se justificou pela crítica relacionada à formação dos professores que vem ocorrendo nas universidades, identificada como sendo rígida, fechada, fragmentada e atrasada em relação às necessidades do mundo do trabalho. Assim, a UAB aparece como uma nova concepção de formação aberta, sem rigidez, que democratiza o acesso da população e centralizada no uso das TDIC (OSÓRIO; GARCIA, 2011).

O que procuramos fazer nesta pesquisa foi justamente *desconfiar* desses argumentos, por ser a EAD uma diretriz fortemente recomendada por organismos internacionais que defendem o uso das TDIC como forma de aumentar, em pouco tempo, o número de docentes necessários à expansão dos sistemas educacionais. Dessa forma, o uso da EAD e das TDIC não é algo neutro, mas uma relação de poder-saber que se estabelece no campo da formação. Diante de novos modos de vida, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se estabelecem na sociedade neoliberal, imbricados pelas novas tecnologias, mudar e modelar o professor e sua formação é

fundamental, pois ele é peça importante nas estratégias de expansão da cultura neoliberal e globalizada, uma vez que faz a ponte entre interesses globais e a conduta individual e social.

Não há como negar a predominância de certo encantamento sobre o uso das TDIC na Educação e a consequente perspectiva de ampliação do alcance do Ensino Superior propiciada pela UAB por meio do uso da EAD. A possibilidade de aumento de vagas e da presença de universidades nos mais diversos espaços do país, bem como a adoção de uma modalidade de ensino divulgada como moderna, flexível e adaptável a qualquer tempo e lugar seduziu muitos daqueles que desejavam ver plenamente realizado o direito à Educação. No entanto é significativo deixar de lado a euforia causada e passar a pensar criticamente a UAB e a considerar que o movimento de expansão do Ensino Superior, por meio da EAD, envolve conflitos de interesses.

Como percebemos e apontamos em vários momentos desta pesquisa, a EAD tem sido enquadrada como um serviço a ser comercializado, indicando tendência massificadora dos mecanismos de ensino. A redução do tempo de formação, a padronização de materiais didáticos sem preocupação com os contextos locais, o mecanismo de avaliação dos cursos e a qualidade do corpo docente são questões que preocupam os que pensam a Educação em uma perspectiva de formação mais ampla. Dessa forma, entendemos que um dos principais desafios postos ao uso das TDIC na Educação diz respeito ao tipo de sujeito se pretende formar. Conforme foi dito, o sujeito, principalmente o professor, tem papel fundamental na formação e preparação dos sujeito-indivíduo, para a vida social e profissional, e na formação do sujeito-coletivo, que produz conhecimento e cultura, capaz de alterar seu próprio contexto e o daqueles que o cercam. Mesmo diante do fetichismo tecnológico, é preciso ficar atento ao fato de que cada artefato é marcado por uma história, pelas condições e pelos locais específicos de sua produção. Assim, há uma interdependência entre a forma como esses artefatos são idealizados, produzidos e utilizados e o sujeito que os produz.

Nessa perspectiva, podemos dizer que a UAB, sob o aspecto foucaultiano, faz parte de uma forma de governo que conduz a formação por meio da EAD e orienta o que essa formação deve ser e o que deve priorizar. Por um lado, como ação decorrente de uma política pública, ela se expandiu por meio de promessas inovadoras, modernizantes e democratizantes no campo da formação. Por outro lado, é constituída por mecanismos e estratégias que produzem jogos de poder e verdades sobre o professor e a formação docente.

Essas relações de poder tentam multiplicar os conceitos que controlam o mercado, o consumo e a vida social. Assim, a formação do professor pela UAB constitui um meio de produção de determinado tipo de sujeito, com características úteis ao mercado. A formação docente pela EAD tem se mostrado, pois, capaz de levar grande contingente de sujeitos ao Ensino Superior, de modo rápido e crescente, o que leva a sociedade a considerar esse tipo de ação como totalmente positivo. Porém muitos dos cursos de formação deixam a qualidade a desejar (OSÓRIO; GARCIA, 2011).

Ao iniciar esta pesquisa, tínhamos como objetivo principal problematizar como a formação docente por meio da EAD vem ocorrendo, especialmente no que tange ao entendimento e ao domínio das ferramentas tecnológicas e ao tratamento da diversidade cultural, no contexto da UAB. Para isso, analisamos leis, decretos, portarias, resoluções, entre outros documentos referentes à UAB, no período de 2005 a maio de 2017. Os documentos oficiais responderam à maioria das questões sobre a história, o financiamento e a gestão da UAB, porém não foram suficientes para responder a nossos questionamentos em relação à formação, principalmente no tocante ao entendimento das ferramentas tecnológicas e à diversidade cultural. Por isso, em vários momentos, tivemos de recorrer à literatura, para verificar o que os pesquisadores diziam sobre o tema.

Buscando os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, entendemos que a definição de currículo, material didático, metodologia, infraestrutura etc. fica a cargo de cada instituição superior de ensino consorciada. Destaca-se que a versão final desse documento foi publicada em 2007 e não tem força de lei. Somente em 2016 foram estabelecidas as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, que determinam serem as instituições de Educação Superior que atuam na EAD responsáveis por organização acadêmica, material didático, currículo, metodologias e avaliação.

Em relação ao domínio das ferramentas tecnológicas, parte do objetivo desta pesquisa, a legislação, de modo geral, cita a importância de incluí-las nos cursos a distância, sendo que as Diretrizes Nacionais apontam tecnologias, metodologias e recursos educacionais como elementos constitutivos desse tipo de curso superior. No entanto apenas apontam ser obrigatória a previsão e o detalhamento das tecnologias nos documentos institucionais e acadêmicos. Portanto a resposta à questão do tratamento da diversidade cultural e do domínio das ferramentas tecnológicas depende da iniciativa de

cada instituição, o que requer, pois, pesquisa de campo futura voltada aos currículos e imersão nas instituições de Ensino Superior envolvidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação à distância no Brasil: diretrizes, políticas, fundamentos e práticas. In: 6º CONGRESSO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA – IE, 2002, Vigo – Espanha. **Anais...** Vigo: Rede Ibero-americana de Informática Educativa (RIBIE) e Universidade de Vigo, 2002. Disponível em: < http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/scorm/Educacao_distancia.pdf >. Acesso em: 08 nov. 2016.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Tecnologias Digitais, Linguagens e Currículo: Investigação, Construção de Conhecimento e Produção de Narrativas. In: TORRES, Patrícia Lupion. (Org.). **Tecnologias Digitais para Produção do Conhecimento**. Curitiba: SENAC-PR, 2015. p. 331-352. Disponível em: < <http://www.agrinho.com.br/ebook/senar/livro3/#page/1> >. Acesso em: 17 jun. 2017.

ALONSO, Kátia Morosov. A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EAD: Dinâmicas e Lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 jul.2016.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, 2011. Disponível em: < http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf >. Acesso em: 23 nov. 2016.

ALVES, Márcia Conceição Brandão. **Didática da educação a distância: interação pedagógica**. 2005. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2005. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5092> >. Acesso em: 12 nov. 2016.

ARRUDA, Eucídio Pimenta; ARRUDA, Durcelina Ereni Pimenta. Educação a Distância no Brasil: Políticas Públicas e Democratização do Acesso ao Ensino Superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br> > Acesso em: 07 jan. 2016.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). **Legislação em EAD**. Disponível em: < http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/legislacao_ead/368/2008/10/legislacao_em_ead > Acesso em: 12 dez. 2016.

BARBOSA, Ana Paula de Lima. **A resignificação da educação a distância no ensino superior do Brasil e a formação de professores de ciências e matemática**. 2010. 294 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação Inter unidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010. Disponível em: < www.teses.usp.br >. Acesso em: 13 fev. 2016.

BARRETO, Raquel Goulart. A formação de professores a distância como estratégia de expansão do ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1299-1318, 2010. Disponível em: < www.cedes.unicamp.br >. Acesso em: 13 fev. 2016.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BITTAR, Lorena Teixeira. **O sentido do trabalho: algumas reflexões sobre o trabalho e a crise no mundo do trabalho**. 1997. 99f. Dissertação (Mestrado em Administração). Programa de Pós-Graduação em Administração, Fundação Getúlio Vargas (FGV), São Paulo, 1997. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/5061>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRAGA, Hélia Maria Barroso. **As tecnologias da informação e comunicação na formação docente: análise do projeto político-pedagógico do curso de pedagogia das universidades federais**. 2007. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2007. Disponível em: < <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4880> >. Acesso em: 13 fev. 2016.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb> >. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. **Lei nº 10172, de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm >. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. **Fórum das Estatais pela Educação, 2005**. Projeto: Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/universidade.pdf>>. Acesso em: 04mar. 2017.

_____. **Decreto nº 5800, de 08 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 25jun. 2017.

_____. **Lei nº 11107, de 06 de abril de 2005**. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111107.htm >. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Lei nº 11273, de 06 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111273.htm >. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Lei nº 12695, de 22 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de

16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Decreto nº 9057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Portaria CAPES nº 078, de 14 de abril de 2010.** Dispõe sobre os Fóruns de Área do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_078_ForunsDeAr eaUAB.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Portaria CAPES nº 079, de 14 de abril de 2010.** Dispõe sobre os Fóruns Nacional e Regionais de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_079_ForumNac RegUAB.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Instrução DED/CAPES nº 1, de 09 de fevereiro de 2011.** Dispõe sobre os procedimentos para análise das propostas de articulação/oferta entre Instituições Públicas de Ensino Superior e polos de apoio presencial para oferta de cursos no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil da Diretoria de Educação a Distância da CAPES. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/sead/institucional/legislacao-ead-1/documentos/Instrucao_01_2011.pdf/at_download/file>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Portaria CAPES nº 170, de 05 de dezembro de 2012.** Institui o Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.semesp.org.br/site/wp-content/uploads/2012/12/Portaria_170_de-05-de-dezembro-de-2012.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Edital CAPES nº 075, de 18 de dezembro de 2014.** Dispõe sobre a oferta de vagas em cursos superiores na modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-075-2014-UAB.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Edital CAPES nº 03, de 28 de janeiro de 2015.** Dispõe sobre o fomento à inovação para o desenvolvimento e aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/2612015-03-2015-Ino-UAB.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016.** Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e

execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/24102016-PORTARIA-N-183-2016.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Portaria CAPES nº 03, de 05 de janeiro de 2017.** Cria Grupo de Trabalho com o objetivo de institucionalizar a Universidade Aberta do Brasil junto às Instituições de Ensino Superior, integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09012017-PORTARIA-N-3-DE-5-DE-JANEIRO-DE-2017.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2017.

CARDOSO, Aliana Anghinoni; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; DORNELES, Caroline Lacerda. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPED SUL), 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. **A educação a distância e a formação de professores na perspectiva dos estudos culturais.** 2009. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2009. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. **Informática & Sociedade.** João Pessoa, v. 24, n.1, p. 13-18, 2014. Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000>> Acesso em 05 fev. 2017.

CLEMENTINO, Adriana. **Didática intercomunicativa em cursos online colaborativos.** 2008. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062008-131412/pt-br.php>>. Acesso em: 19 nov. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016.** Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 ago. 2017.

COSTA, Celso José da; PIMENTEL, Nara Maria. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **Educação Temática Digital (ETD)**, Campinas, v. 10, n.2, p. 71-90, 2009. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/978>>. Acesso em: 01ago. 2017.

COSTA, Jociane Rosa de Macedo. **O processo de institucionalização da educação a distância no Brasil**. 2012. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49813>>. Acesso em: 28 out. 2016.

COSTA, Maria Luisa Furlan. História e políticas públicas para o ensino superior a distância no Brasil: o programa Universidade Aberta do Brasil em questão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.45, p. 281-295, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640149>>. Acesso em: 01ago. 2017.

COSTA, Maria Luisa Furlan; ZANATTA, Regina Maria. (Orgs.). **Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

COUTO, Maria Elizabete Souza. A educação a distância (EAD): características e estruturação de um curso de formação continuada de professores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3156>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

DANNER, Fernando. A genealogia do poder em Michel Foucault. In: IV MOSTRA DE PESQUISA DA PÓS-GRADUAÇÃO PUC-RS, 2009, Rio Grande do Sul. **Comunicação**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/IVmostra/IV_MOSTRA_PDF/Filosofia/71464-FERNANDO_DANNER.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Superior a Distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 05 jan. 2016.

DURAN, Débora. A Educação a Distância nas reuniões anuais da ANPED: 2003-2013. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt16-4140.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2015.

DUTRA, Maristela. **Especialista em educação ambiental: constituição de subjetividades num curso na modalidade educação a distância**. 2013. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2013. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br>>. Acesso em: 04 mar. 2017.

FOLETTTO, Denize da Silveira. **A ação comunicativa na formação de professores da modalidade educação a distância (EAD)**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2010. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/tede//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=332>. Acesso em: 10 nov. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 28.ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FRANCO, Iara Cordeiro de Melo. **Complexidade e controvérsias na educação a distância: a implantação da modalidade na USP**. 2014. 193 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27154/tde-24102014-110437/pt-br.php>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 fev. 2016.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução FNDE/CD nº 044, de 29 de dezembro de 2006**. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2006/res044_29122006.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Resolução FNDE/CD nº 024, de 04 de junho de 2008**. Estabelece orientações e diretrizes para o apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <https://www.unifesp.br/reitoria/uab/images/UAB/legislacao_e_portarias/resolucoes/resolucao24.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Resolução FNDE/CD nº 026, de 05 de junho de 2009**. Revoga a Resolução FNDE/CD nº 044/2006. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/04/resol_cd_fnde_26_2009.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Resolução FNDE/CD nº 049, de 10 de setembro de 2009**. Estabelece os critérios e os procedimentos para a participação de Instituições Públicas de Ensino Superior na implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/04/resol_fnde_49_2009.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Resolução FNDE/CD nº 08, de 30 de abril de 2010**. Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do Art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE nº 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de

formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <<https://ead.ufsc.br/files/2010/06/Resolu%C3%A7%C3%A3o-No-8-30-de-abril-de-2010-Bolsas-UAB.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Resolução FNDE/CD nº 15, de 04 de dezembro de 2015.** Revoga as resoluções que dispõem sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor). Disponível em: <http://www.lex.com.br/legis_27049239_RESOLUCAO_N_15_DE_4_DE_DEZEMBR_O_DE_2015.aspx>. Acesso em: 05 mar. 2017.

GARCIA, Patrícia Simone de Almeida. **Sentidos para a docência nos discursos oficiais sobre educação a distância.** 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <http://www.bdtu.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=67>. Acesso em: 21 out. 2016.

GITAHY, Raquel Rosan Christino; JOSÉ, Jaqueline de Souza. A utilização das tecnologias da informação e comunicação na prática de docentes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 2, p. 359-380, 2013. Disponível em: <www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 13 fev. 2016.

GODOY, Karla Estelita. **Formação humana no ciberespaço: os sentidos da presença na educação a distância.** 2009. 177 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.bdtu.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1019>. Acesso em: 19 out. 2016.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação.** Campinas: Papirus, 1997. p. 11-28. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/25843/mod_resource/content/1/relacoes_inter_subjetivas_construcao_conhecimentos.pdf>. Acesso em: 20 out. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HICKEL, Melita. **Educação a distância (EAD): a realidade brasileira e as contribuições de Otto Peters.** 2009. 178 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Programa de Pós-graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia (EST), São Leopoldo, 2009. Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=185>. Acesso em: 17 nov. 2016.

JOHNSON, Ricardo; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 4.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LACÉ, Andréia Mello. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB): das origens na ditadura militar ao século XXI**. 2014. 313f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/17895>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o Virtual?** Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

LIMA, Gabriela P. C. A educação em minas é uma grande empresa. 2015. 99 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFOP, Mariana, 2014.

LYRA, Diego Mendes. **A crise econômica e o mundo do trabalho**. 2010. 141f. Dissertação (Mestrado em Economia). Programa de Pós-Graduação em Economia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2010. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/5039/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

LIZ, Lucilene Lisboa de; QUAREZEMIN, Sandra. Formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica na modalidade EAD: ensino de língua materna e a influência das Tecnologias da Informação e Comunicação. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 4, p. 173-190, 2014. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 13 fev. 2016.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago et al. O processo histórico da educação a distância e suas implicações: desafios e possibilidades. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 31, p. 215-224, 2011. Disponível em: <<http://www.serie-estudos.ucdb.br>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

MARTINS, Tânia Barbosa. **As metamorfoses do trabalho docente na Universidade Aberta do Brasil**. 2014. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2335>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

MATURANO, Ediane Carolina Peixoto Lopes. **Educação a distância e as políticas educacionais a partir dos anos noventa**: alguns apontamentos na discussão. 2012. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Araraquara, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/handle/11449/90169>>. Acesso em: 24 out. 2016.

MEDEIROS, Leila Lopes de. **Sentidos de docência em tempos de EAD**: a formação docente no curso de Licenciatura em Pedagogia – LIPEAD, da UNIRIO. 2016. 272f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://flacso.org.br>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

MELO, Eva Rosane Magalhães de. **Educação a distância (EAD) via internet na formação de professores**. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, 2011. Disponível em: <www.unisul.br>. Acesso em: 13 fev. 2016.

MENDES, Andréa Maria. **A Educação a Distância nos Meandros da Legislação Brasileira: 1988-1996**. 2005. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.unb.br> Acesso em: 27 dez. 2015.

MENDES, Cláudio Lúcio. **Controla-me que te governo: Os jogos para computador como formas de subjetivação e administração do “eu”**. 2004. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2004. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/7682>. Acesso em: 10 jan. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Edital SEED/MEC nº 1, de 16 de dezembro de 2005**. Chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/edital01seed_dou.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Portaria MEC nº 1050, de 22 de agosto de 2008**. Credencia, em caráter experimental, instituições públicas de ensino superior para a oferta de cursos superiores, na modalidade a distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4628-port-2008-1050&Itemid=30192>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Portaria MEC nº 4059, de 10 de outubro de 2016**. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

_____. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, de agosto de 2007**. Documento com orientações para a modalidade de educação superior a distância no país. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refeadl.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2017.

MORÉ, Rafael Pereira Ocampo et al. Universidade Corporativa do Banco do Brasil: o Caso do Projeto-piloto da Universidade Aberta do Brasil. In: VIII SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA – SEGeT, 2011, Resende – RJ. **Anais...** Resende – RJ: Associação Educacional Dom Bosco. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos11/26914449.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

MUGNOL, Márcio. A educação a distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 335-349, 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2738&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

NASCIMENTO, Alásia Santos Ramos do. **As tecnologias digitais como dispositivo de poder**: da Universidade Aberta no Brasil ao sistema virtual de aprendizagem do Brasil – Moodle. 2015. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2015. Disponível em: <<http://www.ce.ufpb.br/ppge>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

NASCIMENTO, Danielle. A gestão dos eixos fundamentais do Sistema Universidade Aberta do Brasil –UAB. In: III Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco – Educação e Participação: Qualidade Social em Questão, 2010, Recife – PE. **Anais... Recife – PE: Fundação Joaquim Nabuco**. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/epepe/III_EPEPE/gestao_do_eixos_fundamentais_do_sistema.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2017.

NASCIMENTO, Neuvani Ana do. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil**. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1118>>. Acesso em: 16 out. 2016.

NETO, Nelson Batista Leitão. **Perspectivas teóricas de Otto Peters para a educação a distância**. 2012. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), Goiânia, 2012. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/1077>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona. A Educação a Distância no Brasil: da LDB ao Novo PNE. In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO E 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2011, São Paulo. **Comunicação**. São Paulo: PUC-SP e USP. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio201>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 757-773, 2013. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 13 fev. 2016.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela B. S. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Diálogo Educacional**, Paraná, v. 4, n. 9, p. 1-17, 2003. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118067002>>. Acesso em: 09 fev. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0630108.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. **Formação de professores na Universidade Aberta do Brasil (UAB): discursos que governam**. 2010. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ufpel.edu.br/handle/123456789/1747>>. Acesso em: 24jun. 2017.

OSÓRIO, Mara Rejane Vieira; GARCIA, Maria Manuela Alves. Universidade Aberta do Brasil (UAB):(re) modelando o território da formação de professores. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v.38, p. 119 - 149, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1545>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

OURIQUES, Rafael Nietzsche Renzetti et al. Gestão de polos e políticas de financiamento: desafios e oportunidades na área financeira. In: XII Colóquio Internacional de Gestión Universitaria nas Américas, 2012, Veracruz – México. **Anais...** Veracruz – México: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Nacional de Mar del Plata (UNMDP), Universidade Veracruzana, Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Associação de Especialistas em Gestão da Educação Superior (AEGES), Universidade Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Universidade Tecnológica Intercontinental (UTIC) e Universidade Nacional de Caaguazú (UCA). Disponível em: <<http://coloquio2012.paginas.ufsc.br/files/2013/02/ARTIGOS-APROVADOS-XII-COLOQUIO.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2017.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Os modelos de Educação a Distância no Brasil: a Universidade Aberta do Brasil como um divisor de águas. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, número especial, p.82-103, 2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>. Acesso em: 19 jul.2017.

PESCE, Lucila. **As contradições da institucionalização da Educação a Distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação**. HISTEDBR On-line, Campinas, n.26, p.183-208, jun. 2007. Disponível em: <<http://histedbr.fe.unicamp.br>> Acesso em 05 jan. 2016.

PIMENTEL, Nara Maria et al. Relatório: Grupo de Trabalho para Elaboração da Proposta de (Re)configuração do Sistema UAB. In: **FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DO SISTEMA UAB**. Brasília: Universidade de Brasília (UNB), 2016.

_____. UAB em rede: IES públicas de ensino superior integradas na modalidade a distância. In: **FÓRUM NACIONAL DE COORDENADORES DO SISTEMA UAB**, 2016, Brasília – DF. **Apresentação**. Brasília – DF: Universidade de Brasília (UNB). Disponível em: <https://prezi.com/f4j_li3off37/uab-em-rede/>. Acesso em: 12 ago. 2017.

PLANO/PROGRAMA. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha (Org.) **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 382. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/13076>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

POLÍTICA PÚBLICA. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. (Org.) **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 390. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/13076>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

POSSOLLI, Gabriela Eyng. **Políticas de educação superior a distância e os pressupostos para formação de professores**. 2012. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012. Disponível em: <www.ppge.ufpr.br>. Acesso em: 13 fev. 2016.

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Revista Educar**, Curitiba, n. 37, p. 153-169, 2010. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 05 jan. 2016.

PROCÓPIO, Elizabete Ramalho. **Formação de professores e tecnologias: implicações da educação a distância na prática docente**. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge>>. Acesso em: 13 fev. 2016.

PROJETO. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. (Orgs.) **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. p. 382. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/13076>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SANTINELLO, Jamile. Pressupostos Teóricos da Educação a Distância no Brasil. **EmRede – Revista de Educação a Distância UniRede**, Santa Catarina, v. 1, n.1, 2014. Disponível em: <www.aunired.org.br>. Acesso em: 07 jan. 2016.

SANTOS, Catarina de Almeida. **A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação a distância**. 2008. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2008. Disponível em: <www.teses.usp.br>. Acesso em: 13 fev. 2016.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente**. 2005. 351f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2005. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufba.br>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SANTOS, Fernanda Marsaro dos. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v.6, n. 1, p.383-387, 2012. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 03 fev. 2017.

SARDELICH, Maria Emília. Formação de Professores no Brasil: políticas para a modalidade a distância. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 16, n. 22, p. 13-43, dez. 2013. Disponível em: <www.uemg.br>. Acesso em: 20 mai. 2016.

SERAFINI, Alessandra Menezes dos Santos. **A idealização e a realidade: a autonomia do aluno em Educação a Distância**. 2012. 152f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora

(UFJF), Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

SILVA, Andrea Regina Lopes da et. al. Modelos utilizados pela Educação a Distância: uma síntese centrada nas instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Santa Catarina, v.4, n. 3, p. 153-169, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2011v4n3p153>>. Acesso em: 19 jul.2017.

SIQUEIRA, Lilia María Marques; TORRES, Patrícia Lupion. Educação virtual nas universidades: as contribuições da aprendizagem colaborativa. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Colômbia, v. 14, n. 19, p. 175-204, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/869/86926976009.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

SOUZA, Alba Regina Battisti de. **Movimento didático na educação a distância: análises e prospecções**. 2005. 224 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102021>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma Revisão de Literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, nº 16, p.20-45, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

SOUZA, Elmara Pereira de. **Cartografia da produção de subjetividade em ambiente virtual de aprendizagem para a formação de docentes online**. 2013. 281f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Programa de Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Bahia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18167>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SOUZA, Marcia Maria Previato de; SILVA, Willian Victor Kendrick de Matos. **Fundamentos Históricos da Educação a Distância: Políticas e Práticas da EAD no Brasil**. Maringá: CESUMAR, 2011.

SZULCZEWSKI, Deise Maria. **Formas de ser professor na EAD: práticas que contam de si**. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4705>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

TECNOLOGIA DIGITAL. In: GLOSSÁRIO CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, MG, 17 out. 2014. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e Transformação da Realidade**. Bahia: Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia, 2002. Disponível

em:<http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2017.

TEIXEIRA, Rogério Felipe Santos. **Distância, velocidade, proximidade e redes: fabricando conceitos em Educação a Distância**. 2008. 99f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://http://www.bdt.d.uerj.br>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos (artigo de periódico, dissertação, projeto, relatório técnico e/ou científico, trabalho de conclusão de curso, dissertação e tese)**. São Leopoldo, 2016. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/biblioteca/images/docs/manual-elaboracao-trabalhos-academicos.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: VORRABER, Marisa. (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000200014>. Acesso em: 08ago. 2017.

VIANNEY, João. A Universidade Virtual no Brasil: os números do ensino superior a distância no país em 2002. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE UNIVERSIDADES VIRTUAIS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE, 2003, Quito – Equador. **Anais...** Quito: Instituto Internacional da Unesco para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), Oficina Regional da Unesco para Comunicação e Informação na América Latina e Caribe (ORCILAC), Portal Universitário Ibero-americano (UNIVERSIA) e Conselho Nacional de Educação Superior do Equador (CONESUP). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001398/139898por.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2016.

VIEIRA, Rejane Esther. A Educação a Distância na sociedade da informação: uma análise histórica da Educação Superior a Distância na formação de gestores públicos no cenário brasileiro. **Conjectura: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 15, n. 3, p. 155-164, 2010. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/519/403>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

VORRABER, Marisa (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/1844>>. Acesso em: 23 fev. 2017.

ZANLORENZI, Maria Josélia. Entre a LDB 9.394/96 e o PNE 2014-2024: breves apontamentos sobre a Educação a Distância na formação de professores. In: ENCUESTRO LATINOAMERICANO DE PROFESORES DE POLÍTICA EDUCATIVA, II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE QUESTÕES DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2015, Guarulhos – SP. **Comunicação**. Guarulhos: UNIFESP. Disponível em:<<http://www.relepe.org>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

APÊNDICE

Quadro 1 – Documentos analisados

Documento	Ano	Descrição
Projeto Universidade Aberta do Brasil	2004	Documento resultante do Fórum das Estatais pela Educação (FEE), que criou a Fundação de Fomento à Universidade Aberta do Brasil.
Lei n.º 11.107	6/4/2005	Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências.
Edital SEED/MEC n.º.1	16/12/2005	Chamada pública para seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na modalidade de Educação a Distância para o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Lei n.º 11.273	6/2/2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Decreto n.º 5800	8/6/2006	Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Resolução FNDE/CD n.º 044	29/12/2006	Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos e programas de formação superior, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Resolução FNDE/CD n.º 024	4/6/2008	Estabelece orientações e diretrizes para apoio financeiro às instituições de ensino participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Portaria MEC n.º. 1050	22/8/2008	Credencia, em caráter experimental, instituições públicas de ensino superior para a oferta de cursos superiores, na modalidade a

		distância, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Resolução FNDE/CD n.º 026	5/6/2009	Revoga a Resolução FNDE/CD n.º 044/2006.
Resolução FNDE/CD n.º 049	10/9/2009	Estabelece os critérios e os procedimentos para a participação de Instituições Públicas de Ensino Superior na implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Portaria CAPES n.º 078	14/4/2010	Dispõe sobre os Fóruns de Área do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Portaria CAPES n.º 079	14/4/2010	Dispõe sobre os Fóruns Nacional e Regionais de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Resolução FNDE/CD n.º 08	30/4/2010	Altera os incisos I a V do art. 9º, o § 1º do Art. 10 e o item 2.4 do Anexo I da Resolução CD/FNDE n.º 26/2009, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Instrução DED/CAPES n.º 1	9/2/2011	Dispõe sobre os procedimentos para análise das propostas de articulação/oferta entre Instituições Públicas de Ensino Superior e polos de apoio presencial para oferta de cursos no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) da Diretoria de Educação a Distância da CAPES.
Lei n.º 12.695	25/7/2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos de apoio presenciais do Sistema Universidade Aberta do

		Brasil (UAB) na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola e dá outras providências.
Portaria CAPES n.º 170	5/12/2012	Institui o Fórum Nacional de Coordenadores do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e dá outras providências.
Edital CAPES n.º 075	18/12/2014	Dispõe sobre a oferta de vagas em cursos superiores na modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Edital CAPES n.º 03/2015	28/1/2015	Dispõe sobre o fomento à inovação para desenvolvimento e aplicação de Tecnologias de Informação e Comunicação em Educação, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Resolução FNDE/CD n.º 15	4/12/2015	Revoga as resoluções que dispõem sobre o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa a participantes dos programas de formação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor).
Portaria MEC n.º 4059	10/10/2016	Revoga a Portaria MEC n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema.
Portaria CAPES n.º 183	21/10/2016	Regulamenta as diretrizes para concessão e pagamento de bolsas aos participantes da preparação e execução dos cursos e programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Portaria CAPES n.º 3	5/1/2017	Cria Grupo de Trabalho com o objetivo de institucionalizar a Universidade Aberta do Brasil junto às Instituições de Ensino Superior,

		integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).
Decreto n.º 9057	25/5/2017	Regulamenta o Art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância	8/2007	Documento com orientações para a modalidade de educação superior a distância no país.
Resolução CNE/CES n.º 1	11/3/2016	Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 2 – Perguntas feitas aos documentos analisados

Categoria Histórico-Legal	Como se deu a idealização/implantação do Projeto UAB?
	Quais seriam, a princípio, as agências financiadoras do Projeto UAB?
	Qual o papel do Banco do Brasil no Projeto UAB?
	Por quais influências passou a configuração do Sistema UAB?
	Quais os objetivos do MEC acerca das parcerias com os municípios, estados e empresas estatais para a criação dos polos de apoio presencial?
Categoria Financiamento	Como se fundamentou a ideia inicial de financiamento do Projeto UAB?
	Qual(is) foi(ram), de fato, o(s) órgão(s) gestor(es) de fomento à UAB?
	Qual o papel da CAPES e das empresas estatais no contexto do financiamento da UAB?
	Como se dá a relação entre a UAB e os municípios no que se refere à sustentabilidade do financiamento municipal?
Categoria Gestão	A UAB esteve (ou está) vinculada a outras políticas públicas para educação? Quais?
	Como acontece a gestão administrativa e acadêmica dos cursos oferecidos pela UAB nas universidades que aderiram ao sistema?
	Como se processou (e ainda se processa) a distribuição de vagas da UAB?
	Quais as funções atribuídas a cada ente da UAB??
	Como a UAB é monitorada e avaliada?
	Quais as possibilidades vislumbradas em relação

	à UAB atualmente?
Categoria Formação	Como a questão da diversidade sociocultural dos municípios está incluída na formação dos professores?
	Que tipo de professores a UAB pretende formar?
	A questão do domínio das ferramentas tecnológicas pelos professores é apresentada na UAB? Como?
	Há, efetivamente, potencial de inclusão na UAB?

Fonte: elaborado pela autora